



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA



**“RESILIENCIA Y ESTILOS DE ENFRENTAMIENTO EN ALUMNOS DE
EDUCACIÓN BÁSICA EN SITUACIÓN DE BULLYING. A TRAVÉS DE UN
ESTUDIO MIXTO DE INVESTIGACIÓN”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

DIANA GONZÁLEZ GONZÁLEZ
No. de Cuenta 0511991

ASESOR:

DRA. NORMA IVONNE GONZÁLEZ ARRATIA LÓPEZ FUENTES

TOLUCA, MÉX. 29 DE SEPTIEMBRE DEL 2014

DEDICATORIA

Dedico esta tesis a mis Padres y Hermanos, quienes me brindaron su amor, confianza y apoyo incondicional durante los cinco años de la licenciatura.

Del mismo modo, la dedico a la Dra. Norma Ivonne González Arratia López Fuetes, que como asesora de esta tesis me oriento, corrigió confió y me brindo las herramientas para conseguir este logro.

Agradezco a ustedes, a mis amigas, maestros y compañeros que contribuyeron para la culminación de un ciclo más.



FECHA: 11 de Octubre del 2012

MTRA. IRMA ISABEL ORTIZ VALDEZ
 Jefe del Departamento de Evaluación Profesional de
 la Facultad de Ciencias de la Conducta.
PRESENTE

OTORGO

VOTO APROBATORIO
del Protocolo de

TESIS TESINA ENSAYO MEMORIA

NOMBRE DEL PASANTE
 LICENCIATURA

DIANA GONZALEZ GONZÁLEZ
 PSICOLOGÍA

Nº DE CUENTA

0511091

Nombre del Trabajo para Evaluación Profesional

RESILIENCIA Y ESTILOS DE ENFRENTAMIENTO EN
 ALUMNOS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN SITUACIÓN DE
 BULLYING. A TRAVÉS DE UN ESTUDIO MIXTO DE
 INVESTIGACIÓN.

ATENTAMENTE

PATRIA, CIENCIA Y TRABAJO

"2012, Año Internacional de la Energía Sostenible para Todos"

DR. JOSÉ LUIS VALDÉZ MEDINA

REVISOR

21/Nov/12
 Irma





FECHA: 11 de Octubre del 2012

MTRA. IRMA ISABEL ORTIZ VALDEZ
 Jefe del Departamento de Evaluación Profesional de
 la Facultad de Ciencias de la Conducta.
PRESENTE

OTORGO

VOTO APROBATORIO
del Protocolo de

TESIS TESINA ENSAYO MEMORIA

NOMBRE DEL PASANTE
 LICENCIATURA

DIANA GONZÁLEZ GONZÁLEZ
 PSICOLOGÍA

Nº DE CUENTA

0511991

Nombre del Trabajo para Evaluación Profesional

RESILIENCIA Y ESTILOS DE ENFRENTAMIENTO EN
 ALUMNOS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN SITUACIÓN DE
 BULLYING. A TRAVÉS DE UN ESTUDIO MIXTO DE
 INVESTIGACIÓN.

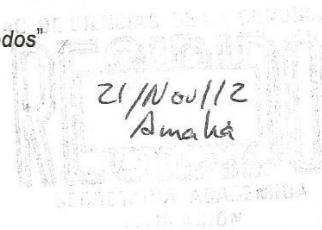
ATENTAMENTE

PATRIA, CIENCIA Y TRABAJO

"2012, Año Internacional de la Energía Sostenible para Todos"


MTR. SERGIO GONZÁLEZ ESCOBAR

REVISOR





FECHA: 11 de Octubre del 2012

MTRA. IRMA ISABEL ORTIZ VALDEZ
Jefe del Departamento de Evaluación Profesional de
la Facultad de Ciencias de la Conducta.
PRESENTE

OTORGO

VOTO APROBATORIO del Protocolo de

TESIS TESINA ENSAYO MEMORIA

NOMBRE DEL PASANTE
LICENCIATURA

DIANA GONZÁLEZ GONZÁLEZ
PSICOLOGÍA

Nº DE CUENTA

0511991


Nombre del Trabajo para Evaluación Profesional

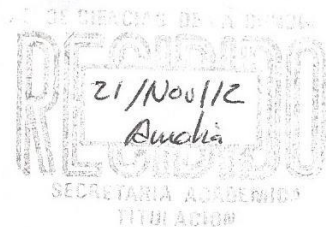
RESILIENCIA Y ESTILOS DE ENFRENTAMIENTO EN
ALUMNOS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN SITUACIÓN DE
BULLYING. A TRAVÉS DE UN ESTUDIO MIXTO DE
INVESTIGACIÓN.

ATENTAMENTE

PATRIA, CIENCIA Y TRABAJO

"2012, Año Internacional de la Energía Sostenible para Todos"


MTRO. ENRIQUE NAVARRETE SÁNCHEZ
REVISOR





8.5 Voto Aprobatorio : Evaluación Profesional

Facultad de Ciencias de la Conducta
Subdirección Académica
Departamento de Evaluación Profesional



Versión Vigente No. 04

Fecha: 22/05/2014

VOTO APROBATORIO

Toda vez que el trabajo de evaluación profesional, ha cumplido con los requisitos normativos y metodológicos, para continuar con los trámites correspondientes que sustentan la evaluación profesional, de acuerdo con los siguientes datos:

Nombre del pasante	DIANA GONZÁLEZ GONZÁLEZ		
Licenciatura	PSICOLOGÍA	N° de cuenta	0511991
Opción	TESIS	Escuela de Procedencia	FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA
Nombre del Trabajo para Evaluación Profesional	"RESILIENCIA Y ESTILOS DE ENFRENTAMIENTO EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN SITUACIÓN DE BULLYING. A TRAVÉS DE UN ESTUDIO MIXTO DE INVESTIGACIÓN"		

NOMBRE		FIRMA DE VOTO APROBATORIO	FECHA
ASESOR	DRA. NORMA IVONNE GONZALEZ ARRATIA LÓPEZ FUENTES		22/09/14

NOMBRE		FIRMA Y FECHA DE RECEPCIÓN DE NOMBRAMIENTO	FIRMA Y FECHA DE ENTREGA DE OBSERVACIONES	FIRMA Y FECHA DEL VOTO APROBATORIO
REVISOR	DR. JOSE LUIS VALDEZ MEDINA	 22/09/14	 29/09/14	 29/09/14
REVISOR	MTRO. SERGIO GONZALEZ ESCOBAR	 22/09/14	 29/09/14	 29/09/14

Derivado de lo anterior, se le **AUTORIZA LA REPRODUCCIÓN DEL TRABAJO DE EVALUACIÓN PROFESIONAL** de acuerdo con las especificaciones del **anexo 8.7** "Requisitos para la presentación del examen de evaluación profesional".

NOMBRE		FIRMA	FECHA
ÁREA DE EVALUACIÓN PROFESIONAL	DRA. GUADALUPE MIRANDA BERNAL FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA TITULACIÓN		29/SEP/2014



8.11 Carta de Cesión de Derechos de Autor: Evaluación Profesional

Facultad de Ciencias de la Conducta
Subdirección Académica
Departamento de Evaluación Profesional



Versión Vigente No. 00

Fecha: 22/05/2014

CARTA DE CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

El que suscribe **Diana González González** Autor(es) del trabajo escrito de evaluación profesional en la opción de **Tesis** con el título **Resiliencia y Estilos de Enfrentamiento en alumnos de educación básica en situación de Bullying. A través de un estudio mixto de investigación**, por medio de la presente con fundamento en lo dispuesto en los artículos 5, 18, 24, 25, 27, 30, 32 y 148 de la Ley Federal de Derechos de Autor, así como los artículos 35 y 36 fracción II de la Ley de la Universidad Autónoma del Estado de México; manifiesto mi autoría y originalidad de la obra mencionada que se presentó en la **Facultad de Ciencias de la Conducta** para ser evaluada con el fin de obtener el Título Profesional de **Licenciada en Psicología**.

Así mismo expreso mi conformidad de ceder los derechos de reproducción, difusión y circulación de esta obra, en forma **NO EXCLUSIVA**, a la Universidad Autónoma del Estado de México; se podrá realizar a nivel nacional e internacional, de manera parcial o total a través de cualquier medio de información que sea susceptible para ello, en una o varias ocasiones, así como en cualquier soporte documental, todo ello siempre y cuando sus fines sean académicos, humanísticos, tecnológicos, históricos, artísticos, sociales, científicos u otra manifestación de la cultura.

Entendiendo que dicha cesión no genera obligación alguna para la Universidad Autónoma del Estado de México y que podrá o no ejercer los derechos cedidos.

Por lo que el autor da su consentimiento para la publicación de su trabajo escrito de evaluación profesional.

Se firma presente en la ciudad de **Toluca**, a los **6** días del mes de **Octubre** del 2014.


Diana González González
Nombre y firma de conformidad

ÍNDICE

RESUMEN.....	10
PRESENTACIÓN.....	11
INTRODUCCIÓN.....	13
CAPITULO 1 RESILIENCIA.....	18
CONCEPTO	18
FACTORES QUE COMPONEN LA RESILIENCIA.....	21
CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS RESILIENTES	25
COMPONENTES DE LA RESILIENCIA	30
RESILIENCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR.....	31
CAPITULO 2 ESTILOS DE ENFRENTAMIENTO	36
CONCEPTO	36
ESTILOS DE ENFRENTAMIENTO.....	39
ESTILOS DE ENFRENTAMIENTO EN EL CONTEXTO ESCOLAR	43
CAPITULO 3 BULLYING.....	46
CONCEPTO	46
TIPOS DE MALTRATO.....	48
ACTORES Y SUS CARACTERÍSTICAS	52
CAUSAS.....	54
CONSECUENCIAS.....	56
MÉTODO	59
OBJETIVO GENERAL.....	59
TIPO DE ESTUDIO O INVESTIGACION	59
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA O PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	60
DEFINICION DE VARIABLES.....	61
PLANTEAMIENTO DE HIPOTESIS	62
DEFINICION DEL UNIVERSO DE ESTUDIO	63
DEFINICION DE LA MUESTRA.....	63
SELECCIÓN DEL INSTRUMENTO	64
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	66
CAPTURA DE INFORMACIÓN.....	66

PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN	66
PRESENTACION DE RESULTADOS.....	72
DISCUSION.....	92
CONCLUSIONES.....	96
SUGERENCIAS	98
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	99
ANEXOS.....	107

RESUMEN

Resiliencia y estilos de enfrentamiento en alumnos de educación básica en situación de bullying. A través de un modelo mixto de investigación

Con el objetivo de describir la relación entre resiliencia y estilos de enfrentamiento en niños y adolescentes en situación de bullying mediante la identificación de los actores (víctima, victimario y observador) a través de un estudio mixto. En la primera fase cuantitativa, dentro de una escuela con una muestra de niños de primaria (N=50) y adolescentes de secundaria (N=50), de ambos sexos, entre 10 y 13 años de edad, respondieron los cuestionarios de Resiliencia, Estilos de Enfrentamiento y Encuesta sobre Convivencia Escolar. Los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres. En el caso de Convivencia Escolar, las mujeres han observado mayor violencia entre sus compañeros y los hombres son víctimas tanto de violencia ejercida por los profesores y de violencia grave por parte de sus compañeros, pero del mismo modo, son agresores de conductas graves.

En la escala de resiliencia, los bajos resilientes son observadores de violencia en adultos y son también víctimas de conductas graves. Respecto a los estilos de enfrentamiento, se aprecia que los altos resilientes emplean un estilo de enfrentamiento directivo para la solución de sus problemas, sin embargo, también recurren a un estilo de enfrentamiento evasivo.

Para la variable de escolaridad, se encontró que los alumnos de secundaria emplean un estilo de enfrentamiento emocional. Así mismo, fueron quienes presentaron diferencias estadísticamente significativas para la escala de convivencia escolar, demostrando que observan más violencia general y conductas de violencia graves, son víctimas por parte de profesores y hay mayor presencia de victimarios de violencia grave

En la segunda fase cualitativa, a los actores identificados como víctima, victimario y observador, se les aplicó una entrevista. Los hallazgos refuerzan los resultados obtenidos en la parte cuantitativa, se observan características propias de cada actor, tales como, baja resiliencia, y el uso evasivo y emocional de enfrentamiento a los problemas.

Palabras clave: Resiliencia, Enfrentamiento, Bullying, adolescentes, niños.

PRESENTACIÓN

La investigación aborda la temática Resiliencia y Estilos de Enfrentamiento en alumnos de Educación Básica en situación de Bullying a través de un modelo mixto, por lo que la presente investigación inicia con el capítulo de Resiliencia que abarca el concepto de resiliencia, las características de los individuos resilientes, los factores que componen la resiliencia y algunas aportaciones teóricas acerca de la resiliencia en el contexto escolar.

En este capítulo también se habla de las principales contribuciones de los estudios de Resiliencia por parte de González-Arratia, (2011) que señala que resiliencia es el resultado de la combinación y/o interacción entre los atributos del individuo (internos) y su ambiente familiar, social y cultural (externos) que lo posibilitan a superar el riesgo y la adversidad de forma constructiva.

En el segundo capítulo se habla acerca de los Estilos de Enfrentamiento basándose principalmente en la teoría de Lazarus y Folkman (1988) que mencionan que los estilos de enfrentamiento proporcionan una explicación amplia sobre la manera en que las personas hacen frente a experiencias de vida que causan angustia. Por lo tanto, para poder entender el enfrentamiento, es necesario conocer lo que las personas enfrentan. Los estilos son generalmente definidos como los modos repetidos con los cuales el individuo responde a encuentros estresantes (Kenneth y Lip, 2002).

Lazarus (1993) conceptualiza este término como “los esfuerzos de desarrollo cognitivo y conductual para manejar demandas específicas internas y/o externas que son evaluadas como excedentes de los recursos con los que cuenta la persona” (p. 237).

También se hace un acercamiento de los estilos de enfrentamiento en el contexto escolar.

El marco teórico culmina con el capítulo tres, donde se habla acerca del concepto de Bullying, los tipos de maltrato de Bullying, los principales actores involucrados, sus características y sus causas y consecuencias.

Algunos de los autores que se mencionan son: Olweus (1993), que define el maltrato entre iguales como un conjunto de comportamientos físicos y/o verbales que una persona

o grupo de personas, de forma hostil y abusando de un poder real o ficticio, dirige contra un compañero/a de forma repetida y duradera con la intención de causarle daño.

Al respecto Avilés (2006) dice, llamamos Bullying a la intimidación y el maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo, siempre lejos de la mirada de los adultos/as, con la intención de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa por parte de un abusón o grupo de matones a través de agresiones físicas, verbales y/o sociales con resultados de victimización psicológica y rechazo grupal.

Posteriormente se encuentra el capítulo del Método utilizado, donde se explica de manera detallada las dos fases de la investigación: Cualitativa y Cuantitativa con su respectiva metodología.

Finalmente se presenta el quinto y último capítulo donde se exponen los resultados obtenidos en la investigación derivados de las dos fases, lo que resulta bastante interesante por los datos encontrados y su contribución con la teoría existente.

INTRODUCCIÓN

La investigación sobre la resiliencia sigue siendo tema de interés en la actualidad debido a que los individuos que pasan por situaciones adversas cada vez se hacen más vulnerables, por ello debe implementarse el conocimiento sobre las habilidades que se deben desarrollar para aprovechar de manera positiva las adversidades creando un individuo capaz de resistir y adaptarse a los cambios y desafíos constantes.

Al respecto González-Arratia, (2011) señala que resiliencia es el resultado de la combinación y/o interacción entre los atributos del individuo (internos) y su ambiente familiar, social y cultural (externos) que lo posibilitan a superar el riesgo y la adversidad de forma constructiva.

Se debe considerar entonces que la resiliencia no solo debe tomar fuerza ante una situación difícil a la que se tenga que enfrentar o después de haber pasado por una crisis, sino como una forma preventiva de vida que nos ayude a transformar conductas y lograr cambios. Por esta razón debe fomentarse en los niños y jóvenes como parte de su educación continua para desarrollar las habilidades de resolución de problemas ante situaciones catastróficas que puedan experimentar.

Ante estas situaciones adversas que los niños y jóvenes pueden vivir, retomamos uno de los fenómenos que está causando una gran problemática en los diversos ambientes escolares conocido como "Bullying".

Araos Correa (2004) entiende por Bullying como toda acción, situación o relación que suceda dentro de los límites físicos de establecimiento o en el marco de alguna actividad escolar, que atente contra la integridad física, moral, psicológica o social, de algún miembro de la comunidad escolar, contra las reglas y normas de la escuela, de la ley, o aquellas que el mismo grupo ha consentido.

Un estudio realizado en el Distrito Federal (2008) obtuvo la percepción de estudiantes: 92% de nivel primaria y secundaria reportó que ha tenido acoso escolar, y 77% ha sido víctima, quien agrede o testigo de actos de violencia dentro de las escuelas. Estos datos permiten dimensionar el problema que existe actualmente en nuestro país.

Cabe mencionar que el sujeto experimenta toda una serie de creencias, pensamientos y sentimientos entorno a la problemática en la que se ve envuelto, entonces, lo más significativo parece ser no solo los problemas en sí, sino la manera en cómo se manejan esos problemas.

El enfrentamiento a los problemas es parte de la personalidad resiliente, por lo tanto, también es objeto de estudio indagar los estilos de enfrentamiento que lo niños emplean para resolver los problemas relacionados con su vida, su familia, la escuela y los amigos y ver la relación existente con el enfrentamiento de la situación de bullying en la que se vean involucrados.

Lazarus y Folkman (1980) consideran que los estilos en enfrentamiento son los esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar (reducir, minimizar, dominar o tolerar) las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como que sobrepasan o exceden los recursos del individuo.

En un estudio realizando en Lima, Perú (2009), acerca de Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares, se encontró que existen diferencias significativas en ciertos modos de afrontamiento, en la conducta resiliente, y entre ésta y la mayoría de los modos de afrontamiento manifestados por los distintos tipos de espectadores de violencia entre pares.

Tomando en consideración las referencias anteriores y la problemática que se está presentando en las escuelas en sus diferentes niveles de educación con respecto al Bullying, el objetivo de ésta investigación es **describir la relación entre resiliencia y estilos de enfrentamiento en niños y adolescentes en situación de bullying mediante la identificación de los actores (víctima, victimario y observador) a través de un estudio mixto.**

La investigación está dividida en dos fases, la primera con un enfoque cuantitativo con el objetivo de determinar la relación entre resiliencia y los estilos de enfrentamiento en alumnos de educación básica en situación de bullying, y hacer un análisis descriptivo de dicha relación. Esto a través de la aplicación de los instrumentos que corresponden a cada variable.

La segunda fase está orientada con un enfoque cualitativo con el objetivo de realizar un análisis cualitativo de resiliencia y estilos de enfrentamiento en los tres actores involucrados en una situación de bullying (víctima, victimario y observador) a través de entrevistas a profundidad. Esto a través de la identificación de dichos actores para después realizar una entrevista a profundidad a cada uno de ellos.

Se eligió un estudio mixto dividido en dos fases, con la finalidad de profundizar más en la problemática y del mismo modo complementar los resultados existentes acerca de los factores involucrados en la situación de Bullying en relación con la conducta resiliente y los estilos de enfrentamiento en niños y adolescentes, ya que es fundamental considerar las demandas existentes de cada uno de los actores para ser escuchados y expresar sus pensamientos, sentimientos y creencias.

Fase cuantitativa

El estudio está basado en un diseño de investigación no experimental, cuyo objetivo es describir las variables y la relación existente entre ellas.

La población comprende a todos los alumnos que cursan el ciclo escolar 2012-2013, en dos escuelas oficiales públicas de la ciudad de Toluca, Estado de México, de 6° de primaria y 1° de secundaria, siendo un total de N=216 alumnos. En este estudio se trabajó con una muestra no probabilística, compuesta por un total de 100 alumnos entre 10 y 13 años de edad, 50 alumnos de 6° de primaria y 50 de 1° de secundaria, 25 hombres y 25 mujeres de 6° de primaria y 25 hombres y 25 mujeres de 1° de secundaria.

La evaluación fue realizada por los investigadores de manera grupal con previa autorización de las autoridades de cada una de las escuelas; en las respectivas aulas y horarios académicos en un tiempo aproximado de 40 minutos. La participación fue voluntaria, anónima y confidencial.

Se llevó a cabo un análisis de datos descriptivos de ambas escalas mediante la obtención de la media y desviación estándar, para clasificar a los individuos en resilientes y no resilientes, ubicar los estilos de enfrentamiento utilizados y así mismo identificar a los actores en situación de bullying (observador, victimario, víctima). Se utilizó la prueba t de

Student para establecer comparaciones entre las variables, entre sexos y entre la escolaridad. Por último, se analizaron los coeficientes de correlación de Pearson considerando una $p=.05$. Los análisis se efectuaron con el programa SPSS 19.

Los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas en las Variables de Relacionadas al Observador de Conductas Graves en Adultos, Victimización de Conductas Graves, Estilo de Enfrentamiento Directo y Evasivo.

Respecto a las medias, los observadores de conductas graves en adultos son bajos resilientes. De la misma forma, las víctimas con victimización grave presentan bajo nivel de resiliencia. Por otro lado los altos resilientes, emplean un estilo de enfrentamiento directo a los problemas, sin embargo también utilizan un estilo evasivo a sus problemas.

Para la variable de escolaridad, se encontraron diferencias estadísticamente significativas donde se muestra que los alumnos de secundaria emplean un estilo de enfrentamiento emocional. Del mismo modo, se observa que hay diferencias estadísticamente significativas dentro de la escala de convivencia escolar, donde los alumnos de secundaria son quienes observan más violencia general y conductas de violencia graves. Así mismo las víctimas por parte de profesores se manifiestan más en secundaria y hay mayor presencia de victimarios de violencia grave.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas por sexo, donde se aprecia que las mujeres han observado mayor violencia entre sus compañeros. Por otro lado, los hombres son víctimas de violencia ejercida por los profesores y también de violencia grave por parte de sus compañeros, pero del mismo modo, son agresores de conductas graves.

También se establece que existe relación entre las variables. Respecto a los estilos de enfrentamiento se observa que a mayor uso de factor protector interno, externo y empatía, se tendrá un estilo de enfrentamiento directo para la solución de problemas.

Para la escala de Convivencia Escolar, se muestra que quienes son observadores de violencia general, emplean más un estilo de enfrentamiento emocional y evasivo, como es de esperarse. De la misma forma los alumnos que observan más agresión en la relación,

utilizan un estilo de enfrentamiento evasivo, tomando en cuenta que precisamente solo se percatan de las situaciones y evaden sin involucrarse. Los que observan conductas graves, mayor uso de estilo de enfrentamiento emocional.

Por otro lado, las correlaciones negativas arrojaron datos esperados. En la escala de resiliencia, entre menos uso de factor protector externo, interno y empatía, más propensa es la persona a ser víctima de conductas graves. En cuanto a los estilos de enfrentamiento, entre menos uso de estilo directo, la persona es víctima de conductas graves. En las variables asociadas al victimario, se refleja que entre menos uso de factor protector interno y empatía, el alumno hará más uso de conductas de agresión física y psicología en contra de sus compañeros.

Fase cualitativa

Fueron 3 alumnos identificados como actores en situación de bullying, (víctima, victimario y observador) cuyas puntuaciones fueron las más altas en la Encuesta sobre Convivencia Escolar para Alumnos.

Las entrevistas fueron realizadas por separado a los tres alumnos identificados como víctima, victimario y observador, con previa autorización de las autoridades en un aula y horarios académicos en un tiempo aproximado de 40 minutos. La participación fue voluntaria, anónima y confidencial.

Los hallazgos refuerzan los resultados obtenidos en la parte cuantitativa, se observan características propias de cada actor, tales como, baja resiliencia, el uso evasivo y emocional de enfrentamiento a los problemas, con poca red de apoyo, minusvalía, conflictos en el área familiar, y cabe mencionar que sin necesidad de dar a conocer su resultado, ellos asumen su papel correspondiente.

CAPITULO 1 RESILIENCIA

CONCEPTO

Para lograr entender el concepto de resiliencia es necesario definirla desde la física como propiedad de los materiales, hasta las diversas definiciones que los autores han creado a partir de sus investigaciones y los factores que la constituyen.

Se define como la cualidad de los materiales que es contraria a la fragilidad y caracteriza su resistencia a los choques. A mayor resistencia, menor fragilidad (Enciclopedia Universal Española, 2000). Es el índice de resistencia al choque, lo que opone la acción de una fuerza. Defensa contra el ataque (Diccionario Larousse, 2001).

Richardson y sus colaboradores (1990) la describieron como el proceso de lidiar con acontecimientos vitales disociadores, estresantes o amenazantes de un modo que proporciona al individuo destrezas protectoras y defensivas adicionales a las previas a la disociación resultante del acontecimiento.

Higgins (1994) retoma este plano al definir la resiliencia como el proceso de autoencauzarse y crecer.

Wolin y Wolin (1993) la describen como la capacidad de sobreponerse, de soportar las penas y de enmendarse a uno mismo.

Con respecto a los alumnos y docentes, es aplicable la siguiente definición, la cual contiene los elementos de la construcción de resiliencia que deberían darse en las escuelas: La resiliencia puede definirse como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy (Hernderson y Milstein, 2003).

A lo largo de la vida, se presentan dificultades y obstáculos ante los que se tiene una reacción, y la resiliencia sería lo ideal ante estas situaciones, por tal motivo es necesario definir adversidad. El concepto se ha intercalado con el de peligro para denotar la

presencia de eventos o circunstancias significativas que incrementan la probabilidad de un resultado negativo para el individuo. (Everall, Altrows y Paulson, 2006).

La adversidad se caracteriza por sucesos estresantes, provenientes del contexto familiar o social que, estando presentes, aumentan la posibilidad de los desórdenes emocionales para las personas (Van Leer Bernard foundation, 2003). Entre estas situaciones estresantes las experiencias adversas, más frecuentes, importantes y por ello delicadas a encarar, son las que implican carencias, abusos escolares en el caso, sobreprotección, descalificación, e ineficiencia parental.

Cuando un sujeto se enfrenta a una situación adversa, queda conmocionado y confuso sin saber cómo reaccionar a dicha situación ni que decisión tomar, y si a esto se le suma la falta de apoyo de la red social, el sujeto no encontrara un verdadero sentido para orientarse. Pero esa decisión se ve escindida por una habilidad que ha permitido evolucionar al hombre (Cyrulnik (2005).

Los primeros estudios respecto a la resiliencia, se centraron en familias con uno o ambos padres alcohólicos, cuyos hijos no habían desarrollado ninguno de los síntomas teóricamente esperados (Werner y Smith, 1992) y al respecto señalan que la resiliencia es una capacidad innata para hacer las cosas correctamente, para transformar conductas y lograr cambios. Extraído de la psicopatología, y llevado al campo mas claramente psicosocial y de la psicología del desarrollo el concepto permitiría para Kotliarenco (2000), “caracterizar a aquellos sujetos que. A pesar de nacer y vivir en condiciones de alto riesgo se desarrollan psíquicamente sanos y socialmente exitosos”. Se asume con esto la primera postura del origen de la resiliencia que supone que todos nacemos con una resiliencia innata. De igual modo, Luthar (2000) considera que la resiliencia no se desarrolla, sino que es inherente los seres humanos.

Por otro lado, se hallan investigadores como Hernderson y Milstein (2003) con modelos basados en la construcción de fortalezas internas a través de estrategias para el fomento de resiliencia en los niños, enfocados particularmente en ambientes escolares.

Al respecto, Rutter (1999) define como resiliencia al conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan el enfrentamiento exitoso de la adversidad. No se trata de

factores congénitos ni adquiridos, sino que es un proceso que caracteriza a un complejo sistema social en un momento determinado, y que implica exitosas combinaciones entre el niño y su medio. Es decir, se trata de un proceso que se constituye vincularmente, tanto con otras personas como con el contexto social.

También es necesario destacar que existe la postura de indica que no se nace resiliente, ni se adquiere naturalmente en el desarrollo, depende de ciertas cualidades del proceso interactivo del sujeto con los otros seres humanos, responsable de la construcción del sistema psíquico humano (Melillo y Suarez, 2003)⁸. Hoy se tiende a ver la resistencia como una interacción entre lo innato y lo adquirido (Walsh, 2004).

Esta última postura constituye la base para la concepción para el estudio de la resiliencia, en donde se retoma el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979). Puesto que el individuo precisa de condiciones biológicas, socioafectivas y socioculturales, mas el aporte y la ayuda de otro significativo para ser resiliente.

Por lo tanto el ambiente es crucial para la resiliencia del individuo, por dos razones. En primer lugar, los factores protectores que ayudan a un individuo a ser resiliente frente a una tensión o una amenaza suelen ser resultado de determinadas condiciones ambientales que promueven el desarrollo de estas características. En segundo lugar, las condiciones ambientales existentes contribuyen a contrapesar las respuestas del individuo, pasando de las de inadaptación o disfunción a las de homeostasis o resiliencia.

De manera general se la resiliencia se considera un proceso, y este a su vez se caracteriza por ser dinámico, en el, se incluyen distintos participante, por ello resiliencia consiste en la interacción dinámica entre los factores de riesgo y los factores de protección, que permite se produzca una adaptación resiliente (Van Leer Bernard, 2003).

Los factores de riesgo y de protección provienen de cuatro niveles de influencia:

- 1) Nivel individual
- 2) La familia, hogar y escuela
- 3) Comunidad y los servicios sociales para el niño y su familia
- 4) Los valores culturales, tales como la raza y la etnicidad

FACTORES QUE COMPONEN LA RESILIENCIA

Factores de Protección

Estos factores son las características que pueden tener los individuos o el mismo ambiente, que sirvan para atenuar los efectos que causen un desorden emocional derivado de una situación adversa.

Para Aguirre (2002), los factores de protección son las condiciones o los entornos capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos y en muchos casos, de reducir los efectos de circunstancias desfavorables. Los hay tanto internos como externos. Los factores externos se refieren a condiciones del medio que actúan reduciendo la probabilidad de daños y los internos a los atributos de la propia persona como la personalidad, autoestima, capacidad de comunicarse.

Factores protectores internos: características individuales que facilitan la resiliencia

1. Presta servicio a otros y/o a una causa
2. Emplea estrategias de convivencia, como adopción de buenas decisiones, asertividad, control de los impulsos y resolución de problemas.
3. Sociabilidad; capacidad de ser amigo; capacidad de entablar relaciones positivas.
4. Sentido del humor
5. Control interno
6. Autonomía: independencia
7. Visión positiva del futuro personal
8. Flexibilidad
9. Capacidad para el aprendizaje y conexión con este
10. Automotivación
11. Es idóneo en algo; competencia personal
12. Sentimientos de autoestima y confianza en si mismo

Factores protectores ambientales: características de las familias, escuelas, comunidades y grupos de pares que fomentan la resiliencia

1. Promueve vínculos estrechos
2. Valora y alienta la educación
3. Emplea un estilo de interacción cálido y no crítico
4. Fija y mantiene límites claros (reglas, normas, leyes)
5. Fomenta relaciones de apoyo con muchas otras personas afines
6. Alienta la actitud de compartir responsabilidades, prestar servicio a otros y brindar “la ayuda requerida”.
7. Brinda acceso a recursos para satisfacer necesidades básicas de vivienda, trabajo, salud, atención, y recreación.
8. Expresa expectativas de éxito elevadas y realistas
9. Promueve el establecimiento y el logro de metas
10. Fomenta el desarrollo de valores prosociales (como el altruismo) y estrategias de convivencia (como la cooperación)
11. Proporciona liderazgo, adopción de decisiones y otras oportunidades de participación significativa
12. Aprecia los talentos específicos de cada individuo

Richardson et al (1990)

Luthar (1993) señala que es importante hacer algunas precisiones, previo a considerar el rol que asumen los factores protectores. Esto último apunta al hecho de que muchos de los niños considerados resilientes podrían ser simplemente aquellos que han enfrentado menos influencias negativas. Puesto que la familia (mediadora) controla muchas de las variables que interactúan en forma directa con la vida del niño, puede darse la situación de que el ambiente familiar sea favorable a pesar de encontrarse inserto en un ambiente distal de alto riesgo (Baldwin, Baldwin & Cole, 1992).

Factores de Riesgo

Ante toda esa capacidad que beneficia al individuo, también hay factores de riesgo que lo perjudican, comprendiéndolos como, cualquier característica o cualidad de una persona o comunidad que se sabe va unida a una elevada probabilidad de dañar la salud. (Aguirre, 2002) los clasifica en individuales o internos y sociales o externos.

- Individuales

- Desventajas de constitución, de nacimiento
- Atrasos en las habilidades del desarrollo
- Dificultades emocionales: apatía, inmadurez emocional, baja autoestima, mal manejo de las emociones
- Problemas escolares
- Familiares y sociales

Circunstancias familiares: clase social baja, enfermedad mental o abuso de sustancias en la familia, familia de gran tamaño, eventos estresantes en la vida, desorganización familiar, desviación comunicativa, conflictos familiares y lazos insuficientes con los padres.

Rutter (1999), sostiene que la resiliencia alude a las diferencias individuales que muestran tener las personas entre sí, al estar enfrentadas a situaciones de riesgo. Es así como, las experiencias que provoca una misma variable proximal, pueden ser percibidas de forma muy diferente por distintas personas. Para ejemplificar esto, Luthar (1993) se refiere al hecho de que un estilo parental autoritario puede constituir en algunas familias una variable proximal de alto riesgo y, en otras, puede no serlo. En consecuencia, para que el concepto de resiliencia tenga sentido, debe referirse a las respuestas que muestran tener las personas enfrentadas a una cierta dosis de riesgo. No se trata, por lo tanto, de que las personas hayan estado sometidas a una dosis menor de riesgo (Rutter, 1999).

Respecto de este punto, Richters y Weintaub (1992), destacan la necesidad de diferenciar, entre lo que denominan riesgo estadístico y vulnerabilidad. A modo de ejemplo, ellos señalan que aun cuando las cifras estadísticas indiquen que entre el 10% y 15% de los hijos de padres esquizofrénicos desarrollan esquizofrenia, esta cifra nada indica respecto de los riesgos que una situación de este tipo implica para los hijos.

Tan importante como lo anterior, resulta según Luthar (1993), el reconocer que no es posible identificar con exactitud los factores proximales que afectan un determinado resultado, o demostrar concluyentemente las variables que constituyen factores de riesgo.

Factores distales y proximales

Algunos autores (Bradley 1994; Scarr, 1985) han puesto énfasis en situaciones que han sido descritas como adversas, el distinguir entre variables de riesgo distales, que no afectan directamente al sujeto, pero que actúan a través de mediadores, y las variables de riesgo proximales que interactúan directamente con el sujeto. De acuerdo a Baldwin (1992), los términos “distal” y “proximal” deberían entenderse como los extremos de un continuo en el que, por ejemplo, algunas variables distales son más propiamente distales que otras. Así, existiría una cadena causal que comienza con la variable distal, actuando a través de sus consecuencias sobre las variables mediadoras, para afectar a la persona a través de una o más variables proximales.

Los autores recién mencionados señalan que los factores distales, que han sido denominados macrosociales por autores como Bronfenbrenner (1979b), no afectarían directamente al individuo (Baldwin, Baldwin & Cole, 1992), pero tendrían un efecto sobre algunos de los procesos o comportamientos que ocurren a nivel proximal. La importancia que adquiere el destacar este punto en este trabajo, radica en el hecho de que un proceso de intervención puede tener como objetivo viable la modificación o el refuerzo de algunas las variables proximales, puede ser ésto a través de los mediadores, pudiéndose alcanzar a este nivel resultados positivos. No ocurre lo mismo con los factores distales, quedando éstos más bien en manos de las decisiones políticas de tipo macrosocial, y no sujetos a intervenciones psicosociales específicas.

Las variables distales están ligadas a los resultados sólo probabilísticamente posibles, y no a través de una relación causal directa (Baldwin, Baldwin & Cole, 1992). Por esta misma razón, el nexo entre una variable distal y su consecuencia no es inevitable. Así, se abre la posibilidad de que niños pertenecientes a grupos considerados de alto riesgo psicosocial, presenten un desarrollo positivo. En efecto, si los factores mediadores son más favorables de lo esperado en consideración con las variables distales, el ambiente proximal en el que se encuentra el niño puede resultar de menor riesgo que lo sugerido por tales variables (Baldwin, Baldwin & Cole, 1992).

Respecto de este punto, Luthar (1993) señala que es importante hacer algunas precisiones, previo a considerar el rol que asumen los factores protectores. Esto último

apunta al hecho de que muchas personas consideradas resilientes podrían ser simplemente aquellos que han enfrentado menos influencias negativas. Puesto que la familia (mediadora) controla muchas de las variables que interactúan en forma directa con la vida del niño, puede darse la situación de que el ambiente familiar sea favorable a pesar de encontrarse inserto en un ambiente distal de alto riesgo (Baldwin, Baldwin & Cole, 1992). En estos casos, según Baldwin (1992) serían las familias, más que los niños, las resistentes al estrés.

Rutter (1990), sostiene que la resiliencia alude a las diferencias individuales que muestran tener las personas entre sí, al estar enfrentadas a situaciones de riesgo. Es así como, las experiencias que provoca una misma variable proximal, pueden ser percibidas de forma muy diferente por distintas personas. Para ejemplificar esto, Luthar (1993) se refiere al hecho de que un estilo parental autoritario puede constituir en algunas familias una variable proximal de alto riesgo y, en otras, puede no serlo. En consecuencia, para que el concepto de resiliencia tenga sentido, debe referirse a las respuestas que muestran tener las personas enfrentadas a una cierta dosis de riesgo. No se trata, por lo tanto, de que las personas hayan estado sometidas a una dosis menor de riesgo (Rutter, 1990).

CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS RESILIENTES

Los niños resilientes y los adultos resilientes son notablemente similares. Bernard (1991) caracteriza a los niños resilientes como individuos socialmente competentes, poseedores de habilidades para la vida tales como el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y tomar la iniciativa. Además, los niños resilientes son firmes en sus propósitos y tienen una visión positiva de su propio futuro: tienen intereses especiales, metas y motivación para salir adelante en la escuela y en la vida.

Higgins (1994) hace una caracterización semejante de los adultos resilientes, señalando su capacidad para establecer relaciones positivas, resolver problemas y su motivación para superarse. La motivación educacional también se manifiesta en los adultos, como lo prueban sus logros educativos. A menudo tienen participación activa en iniciativas de cambio social y por lo general poseen un sentido de la fe, se consideran espirituales o religiosos. La mayoría muestra la capacidad de extraer un significado y provecho del estrés, el trauma y la tragedia que han sufrido. Higgins señala, sin embargo, que muchos

adultos que se consideran resilientes, informan que, cuando eran niños, las simientes de su resiliencia no siempre resultaban evidentes para ellos ni para los demás.

Sobre la base de sus estudios de niños y jóvenes de ambientes signados de alcoholismo y otros problemas, Wolin y Wolin (1993) postulan siete características internas, que dominan resiliencias, como típicas tanto de los niños como de los adultos resilientes. Estos autores sostienen que, a pesar de padecer diversas clases de problemas debidos al hecho de haber crecido en ambientes disfuncionales, los individuos pueden desarrollar estas resiliencias internas, cualquiera de las cuales podría servirles como una suerte de salvavidas para superar todo daño. Tales resiliencias son: iniciativa, independencia introvisión, relación, humor creatividad y moralidad. Los signos de su presencia varían con la edad.

La iniciativa del niño de corta edad se manifiesta en la exploración que hace de su entorno, y en el adulto, en su capacidad de emprender acciones. La independencia, en un niño pequeño, se observa en su actitud de alejarse y desligarse de circunstancias desagradables; un adulto se conduce con autonomía, que es la capacidad de apartarse de situaciones externas. La introvisión del niño se pone de manifiesto cuando percibe que algo está mal en una situación ambiental; el adulto muestra una percepción más desarrollada de que está mal y por qué. Cuando un niño de corta edad busca conectarse con otros, está exhibiendo resiliencia relacional; un adulto con esta resiliencia posee un complejo conjunto de destrezas que le permiten establecer relaciones con otros. El humor y la creatividad en los adultos se explican por si mismos; en los niños ambos se manifiestan en el juego. La moralidad de un niño se pone en evidencia a través de sus juicios sobre el bien y el mal; en los adultos, la moralidad implica tener altruismo y actuar con integridad (Hernderson y Milstein, 2003).

Por su parte Wolin y Wolin (1993) sostienen que incluso una sola de estas características, en un niño o en adulto, pueden bastar para impulsarlo a superar los desafíos de un medio disfuncional o estresante, y que a menudo se desarrollan resiliencias adicionales a partir de un único punto fuerte inicial. Explican estos autores que los individuos que enfrentan disfunción familiar u otros problemas ambientales suelen reaccionar con una respuesta dual que incluye conducta negativa y conducta resiliente. Muchas veces una conducta que se considera disfuncional (como huir del hogar) puede contener elementos de

resiliencia (como iniciativa e independencia). Reencuadrar esa conducta de modo de incluir sus elementos positivos – sin aprobarla, necesariamente- podría facilitar el proceso de construir resiliencia. Wolin y Wolin también recomiendan destacar y elogiar la conducta resiliente.

La mayoría de los autores (Wolin y Wolin, 1993 y Manciaux, 2003) coinciden en mencionar que las personas resilientes se caracterizan por lo siguiente: usan estrategias de convivencia, toma de decisiones, asertivos, control de impulsos y resolución de problemas.

Los atributos que han sido consistentemente identificados como los más apropiados de un niño o adolescente resiliente son los siguientes:

- Competencia social

Los niños y adolescentes resilientes responden más al contacto con otros seres humanos y generan más respuestas positivas en las otras personas; además, son activos, flexibles y adaptables aún en la infancia. Este componente incluye cualidades como la de estar listo para responder a cualquier estímulo, comunicarse con facilidad, demostrar empatía y afecto, y tener comportamientos prosociales. Como resultado, los niños resilientes, desde muy temprana edad, tienden a establecer más relaciones positivas con los otros. En los adolescentes la competencia social se expresa especialmente en la interrelación con los propios pares y en la facilidad para hacer amigos de su edad. Esta cercanía con los amigos es progresivamente selectiva y pasa de actividades grupales a otras en pareja; es frecuente que se inicien relaciones sentimentales que tengan valor como indicadores positivos de competencia social. En este aspecto del perfil, el adolescente resiliente muestra capacidad para establecer relaciones positivas con otros seres humanos. (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez-Ojeda, Infante y Grotbeg, 1998).

- Resolución de problemas

Las investigaciones sobre niños resilientes han descubierto que la capacidad para resolver problemas es identificable en la niñez temprana. Incluye la habilidad para pensar en abstracto reflexiva y flexiblemente, y la posibilidad de intentar soluciones nuevas para problemas tanto cognitivos como sociales. Ya en la adolescencia, los jóvenes son capaces de jugar con ideas y sistemas filosóficos.

- Autonomía

Distintos autores han usado diferentes definiciones del término “autonomía”. Algunos se refieren a un fuerte sentido de independencia; otros destacan la importancia de tener un control interno y un sentido de poder personal; otros insisten en la autodisciplina y el control de los impulsos. Esencialmente, el factor protector a que se están refiriendo es el sentido de la propia identidad, la habilidad para poder actuar independientemente y el control de algunos factores del entorno. Otros autores han identificado la habilidad de separarse de una familia disfuncional y ponerse psicológicamente lejos de los padres enfermos, como una de las características más importantes de los niños que crecen en familias con problemas de alcoholismo y enfermedad mental. (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez-Ojeda, Infante y Grotberg, 1998).

- Sentido de propósito y de futuro

Dentro de esta categoría entran varias cualidades repetidamente identificadas en lo publicado sobre la materia como factores protectores: expectativas saludables, dirección hacia objetivos, orientación hacia la consecución de los mismos (éxito en lo que emprenda), motivación para los logros, fe en un futuro mejor, y sentido de la anticipación y de la coherencia. Este último factor parece ser uno de los más poderosos predictores de resultados positivos en cuanto a resiliencia.

De estas cualidades, las que se han asociado con más fuerza a la presencia de adultos resilientes han sido las aspiraciones educacionales y el anhelo de un futuro mejor. Cuando un futuro atractivo nos parece posible y alcanzable, somos fácilmente persuadidos para subordinar una gratificación inmediata a una posterior más integral. (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez-Ojeda, Infante y Grotberg, 1998).

Postulados de Grotberg respecto a la resiliencia

Grotberg (1995) ha creado un modelo donde es posible caracterizar a un niño resiliente a través de la posesión de condiciones que en el lenguaje se expresan diciendo:

“Yo tengo”, “Yo soy”, “Yo estoy”, “Yo puedo”

En todas estas verbalizaciones aparecen los distintos factores de resiliencia, como la autoestima, la confianza en sí mismo y en el entorno, la autonomía y la competencia social.

A su vez, la posesión de estas atribuciones verbales puede considerarse como una fuente generadora de resiliencia.

Se puede explicar estos verbos entendiendo su sentido de la siguiente manera:

Tengo:

- Personas alrededor en quienes confío y quienes me quieren incondicionalmente.
- Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar peligros o problemas.
- Personas que me muestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder.
- Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo.
- Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro o cuando necesito aprender.

Soy:

- Una persona por la que los otros sienten aprecio y cariño.
- Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto.
- Respetuoso de mí mismo y del prójimo.
- Capaz de aprender lo que mis maestros me enseñan.
- Agradable y comunicativo con mis familiares y vecinos.

Estoy:

- Dispuesto a responsabilizarme de mis actos.
- Seguro de que todo saldrá bien.
- Triste, lo reconozco y lo expreso con la seguridad de encontrar apoyo.
- Rodeado de compañeros que me aprecian.

Puedo:

- Hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan.
- Buscar la manera de resolver mis problemas.
- Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien.

- Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o para actuar.
- Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.
- Equivocarme y hacer travesuras sin perder el afecto de mis padres.
- Sentir afecto y expresarlo.

Como agentes de salud y educadores podemos promover la resiliencia si procuramos que la crianza y la educación formal y la informal aumenten las situaciones que producen estas verbalizaciones en cada niño que crece.

COMPONENTES DE LA RESILIENCIA

La comprensión conceptual (González-Arratia y Valdez, 2007) y empírica (González-Arratia, Valdez y Salazar, 2006; González-Arratia, 2007) de la resiliencia ha llevado a considerar que existen dos componentes generales: afectivo y cognitivo. Afectivo en el sentido de los sentimientos o emociones que despierta una situación adversa y el cognitivo consta de las percepciones del individuo sobre la situación en concreto.

Como siguiente nivel y desde la perspectiva de Grotberg (2006), se tienen tres categorías las cuales se han identificado como factores resilientes. Esta clasificación resulta útil para identificar apoyos externos (yo tengo), la fuerza interior que se desarrolla a través del tiempo y que sostiene a aquellos que se encuentran frente a alguna adversidad (yo soy) y por último, los factores interpersonales, es decir, es la capacidad de resolución de problemas (yo puedo). Es importante destacar lo que menciona Grotberg en el sentido de que a la hora de enfrentar una circunstancia adversa, se combinan todos los factores.

Es decir, estos factores se ubican en dos grandes categorías o componentes de la resiliencia, en esta propuesta de modelo se encuentran entrelazados pero al mismo tiempo diferenciados, (Gonzalez-Arratia, 2009).

Ya en el plano empírico, a estos componentes les corresponden las dimensiones del cuestionario de resiliencia (González-Arratia, 2011). En donde se ubicarían dentro del componente afectivo los factores protectores internos y la empatía, y para el componente cognitivo se refiere a los factores protectores externos.

Por otro lado, es conveniente también empezar a considerar el modelo que por sus siglas es SOC (selección, optimización y compensación) es conveniente pensar en una adaptación del mismo para la explicación y comprensión de la resiliencia (Baltes y Baltes, 1990). Esta propuesta incluye tres mecanismos adaptativos: la selección, optimización y compensación. La selección es un proceso que está presente de forma continua a lo largo de nuestro desarrollo (elegimos pareja, profesión, amigos, etc.). La optimización es el proceso por el cual intentamos un nivel de funcionamiento máximo en el desarrollo de nuestras actividades, se trata de poner en marcha estrategias para que aprovechando de manera eficaz nuestros recursos y las condiciones que nos rodean, nuestra ejecución siga siendo adecuada. Por último la compensación a menudo es la búsqueda de elementos externos que minimicen dichas limitaciones. Esta perspectiva tiene gran relevancia desde el punto de vista teórico, dado que a lo largo de la vida se ponen en marcha procesos de adaptación en los que la persona tiene que activar igualmente mecanismos de selección, optimización y compensación, a lo cual tenemos como hipótesis que se vinculan con la resiliencia individual y que será necesario comprobar en futuros estudios (González Arratia, 2010).

RESILIENCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Después de la familia, la escuela es el lugar más propicio para que los alumnos experimenten las condiciones que promueven la resiliencia. Dado que las escuelas tienen la capacidad de construir resiliencia, hay muchas cosas que pueden hacerse a fin de asegurar que ello ocurra para todos los alumnos.

Dos puntos que aparecen con reiteración en la bibliografía sobre las escuelas eficaces (Fiske, 1991) son igualmente aplicables a la construcción de resiliencia en los alumnos: afecto y personalización. Más que por ningún otro medio, la escuela construye resiliencia en los alumnos a través de crear un ambiente de relaciones personales afectivas. Estas relaciones requieren docentes que tengan una actitud constructora de resiliencia, es decir, que transmitan esperanzas y optimismo (cualquiera sea la problemática o la conducta pasada del alumno). Es una actitud que dice: "Creo que puedes lograrlo; estás 'en condiciones', más que 'en riesgo'". Las relaciones constructoras de resiliencia en la escuela también se caracterizan por centrarse en los puntos fuertes de los alumnos. Los adultos que trabajan en las escuelas deben buscar las fortalezas de cada alumno con la

misma minuciosidad que suelen emplear para detectar sus problemas, y hacérselas ver. Esto no implica pasar por alto las conductas inapropiadas o riesgosas. Sólo significa equilibrar las cosas para que el alumno reciba al menos tanta retroalimentación sobre sus puntos fuertes, como acerca de sus problemas. Al respecto, la bibliografía sobre la resiliencia es clara: las fortalezas de un alumno son las que lo harán pasar de su conducta "de riesgo" a la resiliencia.

Los alumnos internalizan esa convicción a través de las interacciones que tienen con otros. El principal elemento constructor de resiliencia para cada alumno es una relación de confianza, aunque sea con un solo adulto, dentro o fuera de la familia, que le transmita: "tú me importas" (Werner, citado en Gelham, 1991).

La resiliencia se construye mediante interacciones personales con el alumno que le transmitan optimismo y se centren en sus fortalezas, y mediante la incorporación de los seis factores constructores de resiliencia a la estructura, las estrategias de enseñanza y los programas de la institución escolar.

En la investigación se trabaja con niños de sexto de primaria y primer año de secundaria, y sus actividades se centran en aprender las habilidades de la vida diaria, especialmente las del trabajo escolar. Espera tener éxito en su aprendizaje y proyectar una imagen positiva y de triunfador. Desea tener amigos íntimos y ser objeto de la aceptación y aprobación de sus pares. Desarrolla tareas individuales y colectivas. Gradualmente, los pares van cobrando una importancia cada vez mayor en su vida. Si no logra éxito en las empresas comunes, se siente inferior y se vuelve extremadamente susceptible a sus limitaciones. Si los cuidadores, maestros y amigos se burlan o le demuestran que es incapaz, se sentirá inseguro, y comenzará a dudar sobre sus merecimientos de afecto y sobre sus posibilidades de tener éxito en la vida. La sobrevaloración de los fracasos puede afectar la autoestima y aminorar el deseo de avanzar. El manejo adecuado de los fracasos consiste en hacer un análisis sobre cómo se produjeron, y en generar opciones de solución en conjunto. De esta manera se aporta a la formación de la resiliencia. (Uriarte, 2006).

Desde el comienzo de la escolaridad, las necesidades sociales son las que en mayor medida motivan a los escolares, más que las necesidades de tipo cognitivo. Los niños

quieren ir a la escuela para estar con sus amigos, con los cuales disfrutan y aprenden habilidades interpersonales importantes para su formación. La adaptación a la escuela y la integración con los compañeros es un factor de bienestar psicológico. Sin embargo, hay alumnos que se convierten en víctimas de las agresiones físicas y/o psicológicas de sus compañeros (Olweus, 1993). Las víctimas, los agresores y los observadores participan de una serie de conductas y valores contrarios a las actitudes y valores prosociales que se debieran potenciar desde la escuela. La mayor sensibilidad social actual hacia el acoso escolar ha supuesto que se conozcan en el último año un 500% más de casos. Se ha observado que estos episodios son cada vez más graves, más reincidentes y con edades más tempranas.

En la escuela, la promoción de la resiliencia es un enfoque que destaca la enseñanza individualizada y personalizada, que reconoce a cada alumno como alguien único y valioso, que se apoya en las características positivas, en lo que el alumno tiene y puede optimizar.

Las cualidades que llevan a la resiliencia se construyen en la relación con el otro, del mismo modo que el desarrollo normal o los trastornos psicológicos. Para bien o para mal estamos modelados por el trato y las miradas de los demás (Cyrulnick, 2004). Los adultos que se ocupan del niño, los que le procuran atenciones, los que le quieren y valoran pueden promover la resiliencia. En la infancia y adolescencia, la figura del profesor y, en general, las experiencias escolares se convierten en constructores especiales de resiliencia. En los primeros años de la escolaridad el profesor puede ser enormemente admirado y actos que para otros son intrascendentes pueden tener especial significación para niños procedentes de hogares conflictivos. Cuando los padres no han creado un vínculo afectivo protector y estable, el profesor puede resultar una figura sustitutoria y la experiencia escolar en su conjunto una oportunidad para la “restitución” o “compensación” de un niño que sin éxito escolar habría derivado hacia la inadaptación (Cyrulnick, 2002).

Factores protectores desde la escuela

Desde la perspectiva del riesgo, se ha indicado la existencia de contextos y factores del ambiente que aumentan la probabilidad de que el desarrollo integral de los menores

pueda verse afectado y aparezcan alteraciones como retrasos en el desarrollo, fracaso escolar, inadaptación, conflictividad o exclusión social (Uriarte, 2006).

En contraposición, los factores de protección son aquellos que reducen los efectos negativos de la exposición a riesgos y al estrés, de modo que algunos sujetos, a pesar de haber vivido en contextos desfavorecidos y sufrir experiencias adversas, llevan una vida normalizada. La protección se entiende mejor como un proceso que modifica, mejora o altera la respuesta de una persona a algún peligro y que predispone a un resultado adaptativo. No es una cualidad ni variable determinada, sino un proceso interactivo entre factores del medio y factores personales que debe ser mantenido constantemente. (Kotliarenco, 1996). Así, invertir en la educación de los menores merece la pena por muchos motivos: la escolarización y las experiencias escolares son también factores protectores para niños de riesgo procedentes de ambientes familiares conflictivos y entornos sociales desfavorecidos y puede contribuir al desarrollo de una madurez personal para afrontar las dificultades futuras.

Diversos estudios han destacado los factores escolares como protectores ante situaciones de riesgo familiar y social. La escuela puede tomar un papel activo cuando el menor ha sido víctima directa o indirecta de malos tratos y de la violencia en el hogar. Si los educadores son receptivos y sensibles, los alumnos acudirán a ellos en busca de protección, de consuelo y de ayuda. El clima escolar es, en gran medida, generado por el profesor. Un clima respetuoso, de alegría y buen humor, así como el rendimiento académico positivo son factores protectores capaces de reducir los efectos de las experiencias negativas y del estrés infantil.

La perspectiva de la resiliencia en la escuela requiere también de educadores resilientes, capaces de afrontar las numerosas dificultades que se presentan en su trabajo, para que no se sientan afectados en su calidad de vida. La formación de educadores para los retos actuales ha de incluir necesariamente el reforzamiento de la autoestima, la creatividad, la iniciativa y el sentido del humor. Los educadores han de desarrollar la empatía, el pensamiento positivo, el optimismo y, en definitiva, todas aquellas fortalezas y habilidades que ayuden a modificar actitudes negativas tanto propias como del alumno (Uriarte, 2006).

Los estudios y los hechos que acompañan al investigador que ha abordado la temática de la resiliencia, cada día lo hace enfrentarse a nuevos retos, variables y factores que incrementan el interés y deseo por continuar explorando las diversas áreas y campos de intervención de la resiliencia, esto con el fin no solo de quedarse con los conocimientos teóricos, sino de llevarlo a la práctica en cada espacio en el que los seres humanos se desenvuelven para que desarrollen las cualidades de una persona resiliente y puedan solucionar sus problemas sin dificultad.

CAPITULO 2 ESTILOS DE ENFRENTAMIENTO

CONCEPTO

El tema de cómo los individuos enfrentan situaciones adversas, problemas o el mismo estrés ha llamado la atención en los últimos años a los investigadores.

Se ha demostrado cada vez más, que los problemas aunque de muy diversa índole, ya sean de naturaleza catastrófica, imprevista, incontrolable vital o se refieran a pequeñas contrariedades como le llaman Lazarus y Folkman (1984/1991) pueden ser menos importantes en sí para el bienestar del individuo que cómo los percibe y qué hace ante esos problemas (Aldwin y Revenson, 1987). E otras palabras, que lo crítico en la vida no es tener o no tener problemas, sino que hacemos con los problemas que tenemos. Por ello, resulta crucial el que la psicología estudie e investigue de una manera seria y sistemática este tema.

Mucha de esta investigación se llevó a cabo primero, y quizá en mayor cantidad, en el área clínica, posteriormente en el área social y solo más recientemente y todavía con menor frecuencia en el ámbito cultural. En el área clínica, en la cual se formaron estas ideas, el enfrentamiento estaba subordinado a la defensa, el cual se pensaba que era un proceso ampliamente inconsciente y que los estresores que afectaban a una persona eran primariamente conflictos intrapsíquicos (McCrae, 1984).

Sin embargo, la investigación ha confirmado cada vez con mayor consistencia la complejidad y multidimensionalidad de este concepto, y que su naturaleza supone un proceso dinámico, sensible tanto a las demandas del ambiente como a los recursos del individuo, así como a las disposiciones de la personalidad, en todo lo cual es pieza clave la percepción y la evaluación del evento en relación con el control (Góngora Coronado, 2000). Este constructo se le considera en la actualidad y de manera muy consistente como un factor que media la relación entre el estrés y la adaptación o el desorden físico o mental y se le reconoce un papel central en el proceso mismo del estrés (Lazarus, 2006).

En inglés la palabra que corresponde al enfrentamiento a los problemas es coping y significa: tratar de e intentar (atacar o arriesgarse para) vencer los problemas y las

dificultades (Webster's Ninth New Collegiate Dictionary, 1986) y contender o esforzarse, especialmente en igualdad de circunstancias o con éxito. Otra acepción es lidiar con las dificultades y actuar para vencerlas y encontrar recursos para sortear un problema (Webster's II, New Riverside University Dictionary, 1994).

En español se utilizan casi indistintamente diversos términos, pero tres de ellos se han empleado con mayor frecuencia y consistencia son: afrontar (afrontamiento); confrontar (confrontación) y enfrentar (enfrentamiento).

De acuerdo con algunos diccionarios (Diccionario Enciclopédico Ilustrado Larousse, 1991; Real Academia Española, 1992), los posibles sinónimos de estas tres palabras (Diccionario Larousse de Sinónimos y Antónimos, 1991) y con base estrictamente en las fuentes del lenguaje, se puede decir que son palabras sinónimas ya que gramaticalmente hablando son equivalentes y tienen una raíz etimológica muy parecida, lo único que cambia es la preposición que las acompaña.

Considerando lo anterior, se ha elegido la palabra enfrentamiento porque es la palabra que representa mejor el significado del concepto: ya que significa tanto tener enfrente, como luchar y superar los problemas. La palabra afrontar se ha usado frecuentemente ahora para traducir la palabra coping del inglés, y aunque no se encontró ninguna referencia que dijera por qué, quizá se piensa que es más neutral. Por otro lado, la palabra confrontar tiene un significado extremo. Desde el punto de vista denotativo es una mera comparación y desde el connotativo supone un choque o una lucha violenta. (Moral, Valdez y González-Arratia, 2011).

Latack y Havlovick (1992) revisaron más de 40 estudios donde se incluyeron definiciones de este concepto y al examinarlas encontraron alguna convergencia en la noción del enfrentamiento y es la coincidencia de que el enfrentamiento es parte de una transacción ambiente-persona que ocurre cuando se evalúa una situación como estresante, pero en la mayoría de las definiciones, no se define estresante sino que más bien se hace referencia al estrés en términos de objetivos hacia los cuales se dirige el enfrentamiento.

Algunas de las definiciones del concepto de enfrentamiento son las siguientes:

“Los esfuerzos por controlar, reducir, o aprender a tolerar las amenazas que conducen al estrés” (Feldman, 1994/1995, p. 556).

“Las conductas tanto abiertas como cubiertas, que se eligen para reducir o eliminar el distrés psicológico, de las condiciones estresantes” (Fleishman, 1984, p.229)

“Los esfuerzos cognitivos y conductuales para moderar el impacto de los eventos estresantes sobre el funcionamiento, físico, social y emocional” (Nakano, 1991, p. 346)

“Los esfuerzos que hacemos para manejar las situaciones que hemos evaluado como que son potencialmente dañinas o estresantes” (Kleinke, 1998, p. 2).

“Lo que las personas hacen para evitar ser dañadas por las situaciones estresantes de la vida, o cualquier respuesta a los estresores externos de la vida, que sirven para prevenir, evitar o controlar el distrés emocional” (Pearlin y Schooler, 1978, p.2).

“Las diferentes maneras que los individuos pueden adoptar para defenderse, como un intento consciente para tratar con los problemas y dificultades” (Rim, 1990, p. 89).

“Aquellas conductas y pensamientos que son usados conscientemente por un individuo para manejar o controlar los efectos de anticipar o experimentar una situación estresante” (Stone y Neale, 1984, p. 893).

“El uso consciente o inconsciente de estrategias o mecanismos en la adaptación al estrés y a diversos trastornos o demandas ambientales” (Walker, 1991, p. 51)

Como se puede observar en las definiciones, encontramos términos similares entre éstas, tales como estrategias, mecanismos, conductas que sirven para anticiparse, prevenirse, evitar o manejar situaciones que pueden dañar a la persona, pero considerando siempre una relación entre el individuo y el ambiente.

ESTILOS DE ENFRENTAMIENTO

La teoría del enfrentamiento de Lazarus (1984) apunta hacia el estudio de la emoción y asegura que debe tomar en cuenta la cognición, la motivación y la adaptación. La idea central es el proceso de evaluación cognoscitiva, que se refiere al proceso de toma de decisiones para evaluar los daños y beneficios presentes en las interacciones de las personas con su ambiente. Ante situaciones estresantes, las personas pueden presentar conductas de acercamiento-evitación o procesos defensivos para enfrentar demandas complejas, así como un amplio rango de estrategias cognitivo-conductuales que las ayudan a resolver problemas regulando sus funciones emocionales (Felton y Revenson, 1984).

Folkman (1984) comenta que la persona y el ambiente están en una relación dinámica constantemente cambiante y que esa relación es bidireccional, donde el individuo actúa sobre el medio y viceversa. Ante un estímulo estresante proveniente del medio, el organismo realiza una evaluación y proporciona estrategias de enfrentamiento a las que se suman expresiones emocionales, y actúa en consecuencia dando una serie de respuestas. Tanto la evaluación que realiza la persona como sus emociones concomitantes, influyen en los procesos de enfrentamiento. La alteración de la relación de la persona con su medio es reevaluada y produce un cambio en la intensidad de la emoción. Visto así, el enfrentamiento es un mediador de la respuesta de la emoción. Como mediador, el enfrentamiento surge durante el encuentro y transforma la evaluación cognoscitiva original y su emoción concomitante de algún modo. Por lo tanto, para saber si un evento es vivido como estresante, es necesario conocer la interpretación que se hace de él (Lazarus, 1991).

Lazarus señala que en la teoría del enfrentamiento existen dos tipos de abordaje: uno de ellos hace énfasis en lo que es el estilo, que son las características de enfrentamiento como rasgos de personalidad y el otro que destaca los procesos, que son los esfuerzos para manejar el estrés dentro de un contexto adaptativo. La teoría de Lazarus tiene como antecedente la influencia de los modelos psicoanalíticos de la psicología clínica de la personalidad, que dio forma a la psicopatología, asociada con estilos particulares de defensa de los individuos ante estímulos específicos del medio. Dentro del modelo de la psicología del yo, el enfrentamiento incluye procesos cognitivos, como la negación, la

represión, la intelectualización como conductas de resolución de problemas, que son empleadas para reducir la ansiedad y manejar las situaciones conflictivas (Lazarus y Folkman, 1988).

Las conceptualizaciones del enfrentamiento abarcan una amplia gama de puntos de vista, como por ejemplo: el enfrentamiento como un rasgo de personalidad contra el enfrentamiento como un estado o como un evento situacional (Góngora y Reyes, 1998); las estrategias de enfrentamiento como procesos adaptativos conscientes contra estrategias de enfrentamiento de defensa, intrapsíquicas, rígidas (Lazarus y Folkman, 1988); la clasificación del enfrentamiento en afectivo/pasivo y adaptativo/ desadaptativo (Livneh, 1999) o también como “reducción de la tensión, autorreproche, búsqueda de apoyo social, distanciamiento del problema, focalización sobre lo positivo, autoaislamiento, manifestación de las emociones, solución activa del problema, respuestas de evitación, respuestas depresivas o cogniciones confortables” (Omar, 1995, pág. 26).

Algunos autores hacen referencia a las estrategias de enfrentamiento y otros a los estilos, haciendo una diferenciación al destacar que las estrategias son procesos menos estables y duraderos que los estilos de enfrentamiento, por lo que estos últimos son más permanentes en el individuo.

Para Lazarus y Folkman (1988) los estilos de enfrentamiento proporcionan una explicación amplia sobre la manera en que las personas hacen frente a experiencias de vida que causan angustia. Por lo tanto, para poder entender el enfrentamiento, es necesario conocer lo que las personas enfrentan. Los estilos son generalmente definidos como los modos repetidos con los cuales el individuo responde a encuentros estresantes (Kenneth y Lip, 2002).

Lazarus (1993) conceptualiza este término como “los esfuerzos de desarrollo cognitivo y conductual para manejar demandas específicas internas y/o externas que son evaluadas como excedentes de los recursos con los que cuenta la persona” (p. 237).

Lazarus y Folkman (1988) manejan dos tipos de enfrentamiento dentro de su teoría: a) el enfrentamiento orientado al problema: que tiene que ver con el cambio de la problemática

de la relación persona-ambiente mediante la actuación sobre el medio o sobre uno mismo, y b) el enfrentamiento orientado a la emoción, que significa modificar: el modo en que la relación estresante con el medio ambiente se lleva a cabo o el significado de lo que está sucediendo con el encuentro estresante, el cual mitiga el estado de tensión. Sin embargo, se observa que en estas condiciones no resuelve el problema.

El enfrentamiento por lo tanto es útil para “manipular o alterar el problema con el entorno causante de perturbación (enfrentamiento dirigido al problema) y regular la respuesta emocional que aparece como consecuencia (enfrentamiento dirigido a la emoción)” (Lazarus y Folkman, 1984, pág. 201).

Por su parte, Pearlin y Schooler (1978) mencionan tres tipos de enfrentamiento: a) respuestas que cambian la situación que se vive, b) respuestas que controlan el significado de la experiencia estresante y c) respuestas que controlan el estrés cuando éste ya se presentó. Billings y Moos (1981) distinguen los estilos de enfrentamiento entre la parte activa o de aproximación y la parte pasiva (evitación), que incluyen esfuerzos cognoscitivos y conductuales para el manejo de tales situaciones. Como se puede observar, todos ellos son, en términos generales, estilos que están orientados al problema y a la emoción como lo postulan Lazarus y Folkman.

Se ha encontrado también que algunas estrategias de enfrentamiento son más estables y consistentes a través del tiempo que otras. Por ejemplo, la búsqueda de apoyo social tiende a ser muy inconsistente mientras que la reevaluación positiva es más consistente. Se observa entonces que la búsqueda de apoyo social es un proceso que genera dependencia, mientras que la reevaluación positiva trae consigo un enfrentamiento más estable (Oblitas y Becoña, 2000).

Cada estrategia de enfrentamiento puede producir resultados positivos en un contexto, o en una persona en particular, pero no en otro. Lo que se sugiere es investigar las circunstancias particulares de estrategias de enfrentamiento que producen resultados adaptativos o desadaptativos (Lazarus, 1993), y es aquí cuando es necesario mencionar a la cultura.

Díaz Guerrero (2003) estudió la influencia que tienen los factores socioculturales en el comportamiento de las personas. De esta manera las creencias, los valores, las actitudes, están cruzadas por características socioculturales que definen a un grupo específico.

Explica que el comportamiento de las personas tiene importancia en áreas específicas dependiendo del entorno cultural en el que se desarrollen y así hace una descripción de algunas caracterizaciones entre los estadounidenses y los mexicanos como culturas diametralmente opuestas, hablando de la dicotomía activo-pasiva.

En estudios comparativos entre una cultura y otra (estadounidense y mexicana) Díaz Guerrero (2003) destaca como característica fundamental de los mexicanos el aceptar y aguantar el estrés pasivamente, porque ellos consideran que ésta es la mejor manera de hacerle frente. Cierta tipo de actitudes como la abnegación o la sumisión pueden ser vistas como formas reales de confrontación, o bien, como formas socialmente aceptables de enfrentar. La fácil adaptación del mexicano a la tragedia y la actitud de conformidad son algo inherente a esta cultura. De manera opuesta, la filosofía estadounidense predominante se sustenta en la base de una forma activa de enfrentar los estresores, lo que se ha considerado como un descriptor diferente.

Triandis (1977) es otro autor que ha realizado estudios sobre la cultura y propone que el individualismo-colectivismo son características de las sociedades. Las culturas colectivistas (mexicana) que describe este investigador se caracterizan por la evitación a la competencia, destacando en su lugar, la cooperación, la ayuda mutua y la importancia de la familia. Por el contrario, en las culturas individualistas las metas y logros personales, están por encima de las metas del grupo; en este sentido, el comportamiento de cada elemento de este binomio sociocultural es distinto, como distinta es su percepción y actuación en el mundo.

Holtzman, Díaz-Guerrero, Swartz, Lara Tapia, Laosa, Morales, Reyes Lagunes y Witzke (1975) encontraron que los estadounidenses tienden a ser más activos que los mexicanos en sus estilos de enfrentar los problemas cotidianos y los retos que les impone la vida. De manera complementaria, también encontraron que los estadounidenses tienen un estilo cognitivo más complejo y diferenciado; los mexicanos despliegan más un estilo fatalista y pesimista.

En México, son varios los investigadores que han medido el enfrentamiento: Góngora y Reyes (1998) diseñaron la Escala Multidimensional Multisituacional de Estilos de Enfrentamiento (EMMEE) para medir el enfrentamiento ante los problemas de la vida cotidiana. También evalúan el enfrentamiento como rasgo de personalidad (vida) y el enfrentamiento como estado (salud, familia, pareja, amigos, escuela, trabajo). Los estilos que ellos propusieron son: a) Directo-Revalorativo: que significa resolver el problema, aprendiendo y obteniendo lo positivo; b) Emocional-Negativo: cuando se expresa una emoción y no se resuelve el problema; c) Evasivo: cuando la persona evade el problema o lo minimiza y no lo resuelve; d) Directo: cuando se hacen cosas para resolver el problema; e) Revalorativo: cuando se le da un significado positivo al problema, mejora la percepción del mismo.

ESTILOS DE ENFRENTAMIENTO EN EL CONTEXTO ESCOLAR

En un estudio acerca de Estilos de Personalidad y estrategias de afrontamiento en adolescentes de una escuela privada de la ciudad de San Luis (Fantin y Florentino, 2005), con una muestra de 69 adolescentes (44 mujeres y 25 varones) se encontró que existen diferencias significativas entre varones y mujeres en relación a la utilización de las estrategias de afrontamiento, buscar apoyo social y preocuparse. Las mujeres tienden a compartir sus problemas, a buscar más apoyo en la resolución de los mismos, a preocuparse y a temer por el futuro en mayor medida que los varones. Buscar soporte en personas e instituciones cuando se experimentan situaciones de tensión se ha considerado una forma positiva y adaptativa de afrontar los problemas, puesto que esto implica el manejo directo del problema a través de la orientación que otros pueden proveer, y el control de las emociones negativas generadas por éste (Cohen y Wills, 1985). En general puede considerarse que el apoyo social está relacionado con la salud y el bienestar del individuo, porque disminuye la tendencia a huir o evitar el problema. Estos resultados son consistentes con los que plantean Cohen, Sherrod y Clark (1986) y Folkman, Lazarus (1986). Los autores afirman que los hombres se caracterizan por usar más frecuentemente que las mujeres, las estrategias de afrontamiento ignorar el problema y distracción física; lo que concuerda con los resultados obtenidos en este estudio. Esto indica que los varones tienden a negar la existencia de los problemas y buscan sentirse mejor y distraerse realizando actividades deportivas.

La diferencia registrada entre hombres y mujeres en cuanto a la estrategia de afrontamiento buscar apoyo espiritual resulta coincidente con los hallazgos de Compas, Malcame y Fondacaro (1988), en el sentido de que las mujeres acuden más a la religión cuando experimentan conflictos, y que utilizan más frecuentemente afrontamiento centrado en regular emociones o en relación a los demás.

Con respecto a estilos de enfrentamiento ante situaciones de violencia entre los alumnos en el contexto escolar, la investigación de este fenómeno, como señala García (2008), se inició en los años 50, prestándose atención a la característica de violencia entre pares expresada a través de la cuasi-sistemática intimidación de un individuo a otro, lo que se llama “acoso escolar” o bullying, de graves consecuencias tanto para la víctima como para el agresor, e incluso para el espectador de tales episodios, al constituirle un referente de conducta imitable, o habituarle a posturas indiferentes al sufrimiento ajeno (o cuando menos de pasividad), y también motivarle ansiedad o culpa frente a situaciones potencialmente violentas.

La influencia de los compañeros en la etapa adolescente constituye un evento de especial significación, puesto que es la mejor oportunidad para consolidar la propia identidad mediante la comparación de diferencias y semejanzas con los demás, y la adopción de perspectivas del conocimiento personal y ajeno. Lo que signa estas interacciones sociales es la superación del egocentrismo adolescente (Díaz-Aguado, 2006), siendo aconsejable alentar repertorios positivos de relación entre pares.

Con este propósito, resulta deseable identificar al “espectador prosocial”, es decir, a aquel que siendo testigo de acoso escolar no justifica la agresión (espectador amoral), ni la ignora porque juzga que no va con él (espectador indiferente), ni se abstiene de intervenir por temor a represalias (espectador culpable), sino que enfrenta la situación de manera activa, encarando al acosador y/o solicitando ayuda de otros compañeros o docentes (Monjas y Avilés, 2003).

En relación a esto, Quintana y Montgomery (2009) realizaron una investigación sobre Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares, donde pretenden ubicar los modos de afrontamiento al estrés con que los espectadores prosociales abordan este tipo de situaciones y, por otro lado, responder a la

cuestión de si los sujetos pertenecientes a las distintas categorías de espectadores, en promedio, se diferencian en cuanto al grado de resiliencia que manifiestan. Los resultados encontrados fueron los siguientes:

Existen diferencias significativas en tres de los modos de afrontamiento al estrés enfocados al problema (afronte activo, planificación, búsqueda de apoyo social por razones instrumentales) y tres enfocados a la emoción (búsqueda de apoyo social por razones emocionales, aceptación, y acudir a la religión) manifestados por los tres tipos de espectadores de violencia entre pares. Caracterizándose por un orden decreciente, donde el espectador prosocial hace un mayor uso de estas estrategias de afronte y el espectador amoral recurre con menor frecuencia a las mismas, manteniéndose el espectador indiferente-culpabilizado en un grado medio en cuanto a la frecuencia de uso de las mismas

Existen diferencias significativas en la conducta resiliente manifestada por dos de los tres tipos de espectadores de violencia entre pares estudiados. Específicamente, la conducta resiliente, manifestada por el espectador indiferente-culpabilizado es significativamente menor que la mostrada por el espectador prosocial.

Existe una correlación significativa directa entre el comportamiento resiliente y tres de los modos de afrontamiento al estrés, y correlación inversa de este comportamiento con dos de los modos de afronte, en el espectador amoral. A su vez, existe una correlación directa entre la conducta resiliente y cinco de los modos de afrontamiento e inversa con dos de los modos de afronte, en el espectador indiferente-culpabilizado. Por último, existe una correlación directa entre el comportamiento resiliente y siete de los modos de afrontamiento al estrés y una correlación inversa con dos de los modos de afronte, en el espectador prosocial. En todos los testigos de la violencia entre pares, la conducta resiliente covaría directamente con el modo de afronte de planificación e inversamente con los modos de afronte de negación y renuncia conductual al afrontamiento.

Como se puede observar en los estudios referidos, si hay diferencias y/o correlaciones significativas entre las diversas variables, y los estilos de afrontamiento utilizados, es importante mencionar, que esto depende mucho del ambiente y las situaciones ante las que se enfrentan las personas.

CAPITULO 3 BULLYING

CONCEPTO

Cuando se habla de violencia dentro del ámbito escolar, se asocia enseguida con manifestaciones físicas y verbales, tales como: groserías, peleas, robos, empujones, etc., sin embargo, no se debe olvidar que existen más actos, mensajes o situaciones violentas que son generadas dentro de la escuela. Tal es el caso del bullying o acoso escolar.

El estudio del Bullying se ha extendido en los últimos años de manera considerable, ya que se ha convertido en un problema de carácter público. En el último tiempo se han dado a conocer mediciones nacionales e internacionales sobre la prevalencia de la violencia escolar. Las frecuencias de la victimización han variado según el modelo conceptual a la base, y por ende, el instrumento utilizado. Nansel y Overpeck (2004), hicieron una revisión de la presencia de violencia escolar en 25 países, y encontraron un rango desde 7-8% (Suecia) hasta 40-50% (Lituania). En Chile cuando se habla de bullying, 10,7% estudiantes se declararon víctimas de amenaza permanente y discriminación (Ministerio de Interior, 2008).

México realizó el estudio titulado Violencia y Disciplina en Escuelas Secundarias y Primarias (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007). Con muestras representativas de 6º año de primaria y 3º de secundaria, se obtuvo que 17% de los estudiantes de primaria y 14,1% de secundaria señalaron haber sido agredidos físicamente ; 24,2% de primaria y 13,6% de secundaria reportan que se burlan de ellos constantemente.

El término Bullying se utiliza en la escuela para connotar un comportamiento agresivo o el acto intencional de hacer daño a algún o alguna estudiante, de manera constante durante un periodo de tiempo, y en el que existe una relación interpersonal caracterizada por una asimetría de poder (Magendzo, 2009).

Este fenómeno susceptible de producirse en el ámbito escolar, tiene como actores y víctimas a los propios alumnos, mediante acciones que son reiteradas y que rompen la simetría que debe existir en las relaciones entre iguales, generando o favoreciendo procesos de victimización en quien es sujeto de violencia interpersonal, los escolares,

pueden y de hecho así sucede, verse involucrados en problemas de maltrato, dado que asisten a instituciones educativas en donde están juntos alumnos de diversos contextos sociales, de forma más o menos obligatoria, pero relativamente permanente, durante un periodo aproximado de 7 horas y que se ven obligados por las circunstancias a compartir escenarios, trabajos, o simples actividades (Ortega, 2000; Smith, 2003).

Para hablar de la conducta que caracteriza a alumnos detectados como actores del bullying, se deben establecer los componentes que identifican al Bullying; Olweus (1993), define el maltrato entre iguales como un conjunto de comportamientos físicos y/o verbales que una persona o grupo de personas, de forma hostil y abusando de un poder real o ficticio, dirige contra un compañero/a de forma repetida y duradera con la intención de causarle daño. La definición establece el cumplimiento de determinados criterios para que el comportamiento exhibido pueda ser definido como maltrato, tales como:

- La existencia de un desequilibrio de poder entre víctima y agresor que ha de ser entendido como el uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario sin estar legitimado para hacerlo.
- La frecuencia y duración de la situación de maltrato, estimando una frecuencia mínima de una vez por semana y una duración mínima de seis meses.
- La intencionalidad y el carácter proactivo de la agresión, ya que se busca obtener algún beneficio social, material o personal, sin que medie provocación previa.
- La pretensión de causar daño.

Al respecto Avilés (2006) refiere Bullying a la intimidación y el maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo, siempre lejos de la mirada de los adultos/as, con la intención de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa por parte de un abusón o grupo de matones a través de agresiones físicas, verbales y/o sociales con resultados de victimización psicológica y rechazo grupal.

A partir de lo anterior, el término Bullying no se refiere a agresiones organizadas o espontaneas, en las que se busca recíprocamente el mal mutuo, ni a los actos de vandalismo u otros comportamientos problemáticos que se podrían manifestar de una manera más o menos abierta en el entorno escolar. Sino que es un tipo de violencia que a menudo solo se manifiesta bajo la superficie de las relaciones observables en la escuela,

oculta casi siempre para los adultos, pero bien conocida por el alumnado, lo que Ortega (1998) llama la Ley del Silencio. Por eso es un tipo de violencia difícil de identificar y de diagnosticar en cuanto a su grado de gravedad, y por tanto también de eliminar.

Se trata de una relación víctima/victimario. El doble juego de la violencia queda al descubierto por el desborde de quien fue permanentemente intimidado (como en el caso de que un alumno amenaza a un compañero porque aquel lo intimidó cotidianamente) el cual puede llegar a utilizar una arma para atacar, saturado por las burlas del otro; pero en realidad, la violencia original es la que protagoniza el acosador, presuponiendo o dando por descontado que su víctima no contara lo que ocurre (Basile, 2004).

Basile (2004), considera que se podría pensar, que la dificultad por parte de padres, educadores y hasta de los profesionales, para detectar las conductas de Bullying de los chicos, estaría dada por el ocultamiento inconsciente de su propia participación en la intimidación y acoso a los que someten a sus hijos dentro de sus propios hogares, y con el cual luego los hijos se identifican.

TIPOS DE MALTRATO

El maltrato entre iguales puede tomar diferentes formas, pudiéndose utilizar varias categorías, que con frecuencia pueden aparecer de forma simultánea, encontrándose que las más comunes son:

1. Maltrato verbal

Ingus (2005) expresa que es más imperceptible que la violencia física, pero con efectos incluso más graves para la psiquis de quienes lo sufren, el maltrato verbal suele no tomarse en cuenta porque pocos saben cuándo están siendo víctimas o victimarios. Pudiendo afirmarse que por ser más imperceptible y no causar daños físicos es difícil denunciarlos y hacerle frente, pero los daños y sobre todo en los niños y adolescentes menoscaban la autoestima. En el maltrato verbal se dan comentarios degradantes, insultos, observaciones humillantes sobre la falta de atracción física, inferioridad o incompetencia, gritos, insultos, acusaciones, burlas y gestos humillantes. La gravedad de

ello guarda relación directa con la periodicidad de las descalificaciones. Afirmando que la humillación continúa destruye la autoestima y afecta seriamente la dignidad.

La forma de hablar puede provocar emociones y reacciones intensas. La violencia verbal, muy en especial la oral, es aquella en la cual por la elección de palabras, entonación y volumen de voz se trata de dominar a otra persona, logrando provocar en ésta sentimientos de impotencia, rabia, humillación, vergüenza, inutilidad y vejación (Ingus 2005).

Infiriéndose que la víctima comienza a interiorizar la crítica y termina por aprobar la violencia, considerándola como un castigo por sus faltas.

Díaz-Aguado (2006), plantea que en la intimidación verbal es habitual utilizar los insultos, llamadas o mensajes telefónicos ofensivos, poner apodos, y/o utilizar un lenguaje sexual indecente.

El proceso de comunicación que se establece en el maltrato verbal está muy relacionado con el maltrato psicológico y social dado que se menosprecia públicamente al otro cuando se le aplica la ley del hielo no hablándole o hablando mal, riéndose cuando él o ella se equivocan, burlándose de su apariencia física, criticando lo que hace (Valadez, 2008).

En este mismo contexto Arellano (2007), reseña que las investigaciones relacionadas con éste tema indican que los niños abusados verbalmente son más propensos a volverse víctimas de abuso o a volverse abusadores o bien pueden convertirse en personas depresivas y autodestructivas en etapas posteriores de su vida.

2. Maltrato físico

El maltrato físico es cualquier acción no accidental, que provoca daño físico, estos pueden ser catalogados de acuerdo a su nivel de gravedad (en cuanto a daño físico) como: leves, moderados o severos. Siguiendo los planteamientos del Instituto Aragonés de Servicios Sociales (IASS) y la asociación de Desarrollo Comunitario en Áreas de Aragón (ADCARA,), los maltratos físicos leves son aquellos que no causan un daño/lesión grave, y por lo tanto no requiere atención médica, igualmente indican que los daños físicos

moderados son aquellos que han requerido algún tipo de diagnóstico o tratamiento médico, pero que no requieren hospitalización y los severos serían aquellos que requieren de hospitalización o atención médica inmediata a causa de las lesiones producidas por el maltrato. Entre las manifestaciones más comunes que se da entre pares en la escuela, se encuentran: empujones, patadas, agresiones con objetos, peleas, y golpes. (Valadez, 2008).

De acuerdo con Araos y Correa (2004), se refiere a cualquier daño directo hacia cualquier integrante de la comunidad escolar fruto de la agresión de otro actor o grupo del sistema escolar en el espacio escolar. Considera “formas de victimización directa, como amenazar o agredir con armas y pegar; y formas indirectas de victimización, como romper y robar cosas (pertenecientes ya sea a otros agentes educativos, como a la institución escolar).

3. Maltrato social

Rodríguez, Lago y Pedreira Massa (2006) lo definen como aquel que se manifiesta en la propagación de rumores descalificadores y humillantes que pretenden la exclusión y aislamiento del grupo. Es importante destacar cómo el rechazo, el ignorar su presencia y el no dejarlo participar en actividades propias del grupo, lo aísla y para nadie es un secreto la importancia de los pares en el desarrollo psicológico de un individuo, por ende los niños o adolescentes a los que sus compañeros de clase dejan de lado tendrán seguramente problemas para poder relacionarse de manera efectiva.

En lo que respecta a la propagación de rumores, es sabido que el chisme y el rumor son mecanismos de crítica social, alrededor de estas formas comunicativas se teje lo más denso y cotidiano del conflicto de convivencia en la escuela, en el que está presente la violencia interpersonal; suponen de los participantes un tipo de comportamiento más o menos ritualizado que incluye, además del léxico, códigos kinésicos (miradas dirigidas y sostenidas, exageración de las expresiones faciales, apertura de ojos, sonrisas), proxémicos (ubicación en un lugar retirado, acercamiento de cuerpos, palmoteo), y acústicos (tonos de voz) (Acosta, 2002). Estas formas de maltrato se acompañan en su mayoría con gestos, miradas, muecas o ademanes en ocasiones obscenos, que se constituyen como vehículos que transmiten el maltrato, esta situación es conocida en la literatura como Bullying gestual (Avilés, 2006).

4. Maltrato económico

El maltrato económico, se puede entender como aquel que busca el control de los recursos económicos de la víctima; esto implica una destrucción o privación del sustento y/o de su propiedad, se manifiesta cuando al niño o al joven se le sustrae o se le exige el dinero que lleva a la escuela, cuando le roban sus pertenencias, o se esconden o destruyen sus posesiones (Valadez, 2008).

El robo y destrucción de útiles entre los alumnos, constituyen una expresión que conjuga la violencia física y simbólica, particularmente por la amenaza que conllevan frecuentemente esos actos.

5. Maltrato psicológico

Se señala que puede considerarse como maltrato psicológico, el daño (intencional o no) que se causa contra las habilidades de un niño/adolescente, lesionando su autoestima, su capacidad de relacionarse, y su habilidad para expresarse y sentir. Esto ocasiona un deterioro en su personalidad, socialización y en general en el desarrollo armónico de sus emociones y habilidades, limitando e inhabilitando su desarrollo potencial. Igualmente toda situación de maltrato psíquico como el acoso, el maltrato a través de humillaciones, exclusión (incitando al grupo a que no estén con él o que no le hablen), amenazas, insultos, el descrédito y desprestigio, realizada de manera intensa o prolongada, provoca una serie de daños psíquicos, que incapacitan a la persona para defenderse y aunque del maltrato psíquico en sí no tiene por qué surgir el maltrato físico, debe tenerse bien claro que existe un elevado riesgo a que el segundo se sume al primero en aquellos casos donde éste sea más intenso, más reiterado y especialmente, en aquellos casos donde tal conducta no sea reprobada y atajada (Valadez, 2008).

Dentro de este conjunto es posible incluir todos los tipos de agresiones mencionadas anteriormente: físicas, verbales, a la propiedad y sexuales; de hecho, la violencia psicológica tiene mil caras, algunas son obvias, otras, prácticamente imposibles de determinar como tales, pero todas las formas de maltrato y acoso psicológico dejan su secuela debido al efecto que persiguen. Conviene establecer que acosar psicológicamente a una persona es perseguirla con críticas, amenazas, injurias,

calumnias y acciones que pongan cerco a la actividad de esa persona, de forma que socaven su seguridad, su autoafirmación, su autoestima, e introduzcan en su mente malestar, preocupación, angustia, inseguridad, duda y culpabilidad, para que abandone el ejercicio de un derecho (Valadez, 2008).

ACTORES Y SUS CARACTERÍSTICAS

o Los agresores

Los agresores aparecen, en algunos estudios como niños que tienen una personalidad agresiva, es decir, son agresivos también con adultos, padres y/o profesores. Tienen en general actitudes más positivas hacia la violencia, que los alumnos no agresivos. A menudo se caracterizan por impulsividad y una necesidad de dominar a otros. Muestran escasa empatía hacia las víctimas. Si son chicos es probable que sean físicamente más fuertes que otros estudiantes y que la víctima, en particular. No van bien en el colegio, ni les gusta éste, ni los profesores (Olweus, 1999).

También el status de agresor se relaciona, en la secundaria, con comportamientos antisociales como beber alcohol, robar en tiendas, pertenecer a pandillas de barrio, y deficiente adaptación a las demandas del centro escolar, con grave riesgo de fracaso (Berthold y Hoover, 2000).

La relación entre ser agresor y presentar baja autoestima, ha sido encontrada en algunos estudios, mientras que otros no están de acuerdo. Por ejemplo Olweus (1999), señala que no ha encontrado pruebas en sus investigaciones de que los agresores tengan problemas psicológicos de ansiedad o inseguridad. Otras investigaciones, en cambio, prueban que pueden tener problemas de baja autoestima, al igual que las víctimas (O'Moore, 2000) y más problemas psicológicos y psiquiátricos (Kumpulainen, 1999) comparados con alumnos no implicados en el maltrato.

Puede haber agresores que sean expertos en manipular las situaciones sociales, organizar grupos y utilizar métodos indirectos para agredir. Son cabecillas que mueven seguidores que les apoyan o ayuda en la acción agresiva (Sutton et al, 1999). Estos agresores pueden ser hábiles en manipular los pensamientos y creencias de otros, por lo

que pueden tener un alto nivel de razonamiento social, que utilizan para planear actos agresivos efectivos; es decir, tienen poder social más que físico, pero lo utilizan de manera inadecuada.

o Los observadores

Son los alumnos que no participan directamente en las peleas y la violencia hacia una víctima pero presencian los hechos. Constituyen un grupo heterogéneo, que tiene en común que observan o conocen los episodios de maltrato, dándose distintos grados de implicación personal.

Su presencia como testigos puede ser determinante en el episodio de bullying, al estimular o inhibir las acciones del agresor (Trautman, 2008). Entre los espectadores es posible distinguir tres tipos, a saber:

- a) Espectador indiferente-culpabilizado. Observa la agresión, pero considera que no es un asunto de su competencia porque a él no le toca. Puede incluso considerar injusta la agresión, sentirse afectado por lo que sucede, pero no interviene por temor a ser la próxima víctima.
- b) Espectador amoral. Justifica la agresión porque considera que, en la vida, unos son más fuertes y otros débiles o porque la víctima se lo buscó.
- c) Espectador prosocial. Identifica al “espectador que enfrenta activamente la situación, confrontando al victimario y/o solicitando ayuda de otros compañeros o docentes” (Monjas y Avilés, 2003).

Hay un segundo universo de testigos que son los profesores y personal del colegio. Según la mayoría de los alumnos, los profesores no intervendrían siempre en situaciones de victimización, y sólo un tercio de los alumnos cree que a los profesores les interesa poner fin al “bullying” (Charach, Pepler y Zieler, 1995).

El papel de observador está menos estudiado que el de agresor o víctima. Los estudios más recientes se interesan por este papel, suponiendo que, aun sin una activa

implicación, se produce un efecto que puede ser de insensibilización ante la violencia, inhibición y retraimiento de ayudar y de otras respuestas solidarias, efectos nada buscados entre los objetivos del centro escolar ni entre los de la educación familiar, e indeseables para la prevención y el afrontamiento de la violencia escolar.

o Las víctimas

Se distinguen dos tipos de víctimas: a) la víctima sumisa o pasiva, que se caracteriza por un patrón de reacción ansiosa o sumisa, combinada (en los chicos) con debilidad física. b) víctimas proactivas, un tipo menos frecuente que el anterior, caracterizado por una combinación de reacciones ansiosas y agresivas; estos estudiantes que suelen tener problemas de concentración, se comportan en modo que causa irritación y tensión a los que le rodean, pueden ser estudiantes hiperactivos. Originan una dinámica en la clase en la que todos tienden a mostrar reacciones negativas hacia él o ella, situación diferente a los problemas que genera en la casa la existencia de un alumno víctima del tipo sumiso o pasivo (Trianes, 2000).

Las víctimas: son percibidas como inseguras, sensitivas, poco asertivas, físicamente más débiles, con pocas habilidades sociales y con pocos amigos. En general, buenos alumnos. Como consecuencia del bullying, presentan ansiedad, depresión, deseo de no ir a clases con ausentismo escolar y deterioro en el rendimiento. Presentan más problemas de salud somática, dos a cuatro veces más que sus pares no victimizados. Si la victimización se prolonga, puede aparecer ideación suicida. Ello es favorecido por el poder en aumento del agresor y el desamparo que siente la víctima, con la creencia de ser merecedora de lo que le ocurre, produciéndose un círculo vicioso, lo que hace que sea una dinámica difícil de revertir. En la adultez, hay mayor desajuste psicosocial (Avilés 2002).

CAUSAS

La violencia que se produce en los centros escolares no puede explicarse sólo por las características del agresor, de la víctima o del propio contexto escolar. Por el contrario las teorías contextuales o ecológicas, afirman que el abuso de poder entre iguales es el resultado de la interacción compleja entre estos y otros factores que surgen de los

distintos contextos en que el adolescente vive, desde los más próximos, como la familia, la escuela, el grupo de amigos, los medios de comunicación, hasta los más lejanos, como los recursos educativos, culturales y económicos, sin olvidar los valores imperantes en cada cultura sobre las relaciones entre personas y en particular en el medio escolar entre compañeros y compañeras.

Tal como expresan Garay y Gezmet (2000), todos los fenómenos humanos y sociales como la violencia son resultantes de un interjuego de componentes en el que básicamente interactúan:

1. Procesos estructurales (materiales y simbólicos).
2. Procesos institucionales, como el escenario y las tramas donde la violencia se expresa.
3. Procesos psíquicos inconclusos, deteriorados o faltantes en las historias vitales de los actores del drama.

1. Los procesos estructurales:

Los procesos estructurales se originan en las fuerzas relacionales sociales, productivas y consecuentemente, condicionan la organización de otros procesos y de las instituciones. En este sentido, abordar fenómenos como la violencia implica conocer a su vez la “fuerza” de fenómenos como la globalización económica y cultural, los modos de producción y distribución de bienes y riquezas, los avances tecnológicos científicos, el rol del Estado y del mercado, la estructura del empleo y del desempleo, el agotamiento de los recursos materiales, las pautas culturales y sociales de la postmodernidad. Es necesario conocer y comprender la tendencia de estos procesos, su interrelación con otras instancias (institución y sujetos), y reconstruir la trama configurada a partir de componentes de las tres instancias.

2. Los procesos institucionales:

Garay y Gezmet (2000), señalan que las instituciones educativas son “formaciones sociales, culturales y psíquicas construidas en un juego de, al menos tres instancias: la instancia de la sociedad como contexto de producción, la instancia de los sujetos como actores esenciales de la escena institucional (propriadamente dicha) e interinstitucional como

precedentes necesarios de toda formación institucional”. No se trata de meros establecimientos ni de instituciones rígidas sino de instituciones que producen cambios, transformaciones y que instituyen a la vez que son instituidos.

3. Los procesos psíquicos:

Que hacen referencia a los procesos subjetivos (muchos de ellos inconscientes) que constituyen la personalidad de los alumnos. Particularmente, con respecto a los sujetos involucrados en hechos de violencia, se puede encontrar con “rupturas” en la constitución temprana de la subjetividad del niño, cierta precariedad vincular y deprivación emocional. Desde esta perspectiva en la comprensión de los determinantes del fenómeno de la violencia debe tenerse en cuenta que en él toman parte tanto procesos estrictamente biológicos, hasta procesos psicológicos y socioculturales que participan en su producción.

Estas múltiples interacciones sistémicas se entrelazan en una red de interacciones contenidas en la actividad humana, cuyas manifestaciones e implicaciones son fundamentalmente psicológicas y emocionales. De modo que los procesos biológicos y psicológicos asociados al fenómeno de la violencia, se realizan sólo a través de la actividad sociocultural del hombre condicionada grupal y socialmente. Así la producción de la violencia está determinada por condiciones individuales, grupales, sociales, históricas y culturales (Garay y Gezmet 2000).

CONSECUENCIAS

Independientemente de las formas como son atormentadas las víctimas, los resultados tienen impacto en cualquiera de las áreas de su salud.

Al respecto, se ha observado que entre las características que distinguen a todos los actores del fenómeno hay una historia común (Abdalá, Martínez y López-Navarrete, 2008):

- 1) Exposición crónica a patrones de convivencia violentos: Tanto el agresor como la víctima, viven en ambientes de hostilidad familiar, escolar, incluso en el área de recreación y deporte.

2) La diversidad de expresión está determinada por las características propias del individuo y de los ambientes (personas y sitios) en los que se desenvuelve.

3) Al final, todos los involucrados, víctimas y agresores, tienen mayor riesgo de sufrir síntomas depresivos e ideación suicida, pasando por trastornos del sueño, enuresis, dolor abdominal, cefalea, malestar general, ansiedad, baja autoestima, sensación de rechazo social, aislamiento, marginación y en general una auto-percepción de minusvalía, física, social y hasta económica.

Los efectos negativos no son exclusivos del individuo y de su familia. Suelen extenderse hasta otros ambientes y contextos aún sin ser parte del fenómeno. Estas consecuencias en el ámbito escolar, suelen producir mayores índices de trastornos afectivos y de conducta en los estudiantes y en su entorno (Abdalá, Martínez y López-Navarrete, 2008):

a) Escolares. Ansiedad, ausentismo, menor rendimiento académico, abandono escolar, generación de agresores y de víctimas-agresores.

b) Ambiente escolar. Inseguridad, desintegración, insalubridad, violencia y circunstancias que favorecen la réplica del fenómeno.

Es por ello que el estudio de Bullying es importante porque está repercutiendo cada vez más a nivel personal de cada alumno, situación que va empeorando con el pasar del tiempo. Es alarmante ver en las escuelas el tipo de relaciones que se llevan a cabo entre los iguales y entre los maestros y personal que labora dentro del contexto escolar con los mismos alumnos.

A pesar de que para los alumnos ya es algo común escuchar el término Bullying, y que el maltrato entre pares sea común, no es aceptado, por ende, es fundamental, no solo conocer sus características ni sus posibles causas, sino que tengan el conocimiento de las consecuencias que les puede generar. De tal modo, que el abordaje de este problema debe hacerse desde un punto de vista de totalidad, sistémico y multidisciplinario, involucrando a la escuela con los subsistemas (administrativos, profesores, alumnos, familias, ambiente escolar) y considerarlos como recursos para una intervención.

La contribución que se ha hecho por los estudios realizados y los programas de intervención para prevenir y controlar las diversas situaciones de Bullying, deben tener mayor difusión no solo por parte de los espacios escolares, sino en la familia y gobierno. Los medios de comunicación se han convertido en el primer difusor de la transferencia de información acerca de las situaciones de críticas de Bullying, sin embargo, hace falta mostrar las aportaciones de las investigaciones realizadas y planes de acción de modo que no perjudiquen a la población y proporcionales una herramienta de apoyo a tal fenómeno que está causando un impacto significativo en todos los niveles sociales.

MÉTODO

OBJETIVO GENERAL

Describir la relación entre resiliencia y estilos de enfrentamiento en niños y adolescentes en situación de bullying mediante la identificación de los actores (víctima, victimario y observador) a través de un estudio mixto.

FASE I ANÁLISIS CUANTITATIVO DE RESILIENCIA Y ESTILOS DE ENFRENTAMIENTO

TIPO DE ESTUDIO O INVESTIGACION

Descriptivo y correlacional

Estudio Descriptivo: Buscan especificar e identificar las propiedades, las características y los perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Hernández, 2008).

Esta será la primera parte de la investigación, identificar a los tres actores en situación de bullying a través de sus características, así mismo se detectará el nivel de resiliencia y los estilos de enfrentamiento que cada alumno de educación básica maneja en dicha situación.

Estudio correlacional: Asocia variables mediante un patrón predecible para un grupo o población (Hernández, 2008). El propósito de este estudio es conocer la relación existente entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en familiar donde pueden existir dos, tres o múltiples variables.

Posteriormente, con la obtención de los resultados después de la aplicación de cada instrumento, se procederá a asociar las variables y ver cuál es la relación existente entre ellas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA O PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo a los estudios realizados sobre Afrontamiento y conducta Resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares (Quintana y Montgomery, 2009), los datos indican que existen diferencias significativas en ciertos modos de afrontamiento, en la conducta resiliente, y entre ésta y la mayoría de los tipos de afrontamiento manifestados por los distintos tipos de espectadores de violencia entre pares.

En otro estudio sobre Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas de bullying? (Mora, 2006) los resultados arrojaron que, más que las estrategias de afrontamiento, son las evaluaciones que se hacen del conflicto las que condicionan los niveles de estrés en la vida adulta.

Por lo tanto, es recomendable continuar con estudios que establezcan la relación existente entre resiliencia y estilos de enfrentamiento en alumnos de educación básica en situación de bullying, identificando a sus tres actores bullying (víctima, victimario u observador). Por lo que se plantearon las siguientes preguntas:

- ¿Habrá relación entre resiliencia y estilos de enfrentamiento en alumnos de educación básica en situación de bullying?
- ¿Será posible identificar la conducta de acoso escolar en alumnos de educación básica?
- ¿Cuál será el nivel de resiliencia que tienen los alumnos de educación básica que son víctimas de situación de bullying?
- ¿Qué estilos de enfrentamiento utilizan los alumnos de educación básica que son víctimas de situación de bullying?
- ¿Habrá diferencias estadísticamente significativas de resiliencia entre hombres y mujeres?
- ¿Existirán diferencias estadísticamente significativas en los estilos de enfrentamiento entre hombres y mujeres?
- ¿Habrá diferencias estadísticamente significativas de resiliencia entre los alumnos de primaria y secundaria?
- ¿Habrá diferencias estadísticamente significativas en los estilos de enfrentamiento entre los alumnos de primaria y secundaria?

DEFINICION DE VARIABLES

Definición conceptual

Variables dependientes

- **Resiliencia:** es el resultado de de la combinación y/o interacción entre los atributos del individuo (internos) y su ambiente familiar, social y cultural (externos) que lo posibilitan a superar el riesgo y la adversidad de forma constructiva (González-Arratia, 2011).
- **Enfrentamiento de los problemas:** según Lazarus y Folkman (1980), son los esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar (reducir, minimizar, dominar o tolerar) las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como que sobrepasan o exceden los recursos del individuo.
- **Bullying:** según Araos Correa (2004), es toda acción, situación o relación que suceda dentro de los límites físicos de establecimiento o en el marco de alguna actividad escolar, que atente contra la integridad física, moral, psicológica o social, de algún miembro de la comunidad escolar, contra las reglas y normas de la escuela, de la ley, o aquellas que el mismo grupo ha consentido.

Variable independiente

- **Sexo:** Según el diccionario de la Real Academia (2011), lo define como la propiedad según la cual pueden clasificarse los organismos de acuerdo con sus funciones reproductivas. También lo refiere como la “condición orgánica que distingue al macho de la hembra, en los animales y en las plantas”.
- **Escolaridad:** Según el diccionario de la Real Academia (2011), lo define como Conjunto de cursos que un estudiante sigue en un establecimiento docente. También lo considera como el tiempo que duran estos cursos.

Definición operacional

Variables dependientes

- **Resiliencia:** Fue medida con el Cuestionario de Resiliencia para niños y adolescentes (González Arratia, 2010) es un instrumento de auto informe que consta de 32 reactivos, de opciones de respuesta tipo Likert de cinco puntos (el valor 1 indica nunca y el 5 siempre) (Varianza 37.82%, Alpha= .9192) dividida en tres dimensiones que son: Factores protectores internos, Factores protectores externos y Empatía.
- **Enfrentamiento de los problemas:** Fue medido con la prueba Multidimensional y Multisituacional de Enfrentamiento a los Problemas (Reyes y Gongora) tiene un formato de escala tipo Likert pictórica con siete opciones de respuesta con cuadros de diferente tamaño de acuerdo con los criterios señalados por Reyes Lagunes (1993) con un total de 108 reactivos, considerando los 18 de cada una de las situaciones problema. Para calificar cada reactivo, al cuadro más grande se le da un valor de 7 y a los demás números sucesivamente menores hasta llegar al más chico al que se le da un valor de 1. Está compuesta por 6 factores: Directivo-Revalorativo, Emocional-Negativo, Emocional-Evasivo, Directo, Revalorativo y Social-Emocional Negativo.
- **Bullying:** Fue medido con el instrumento Encuesta sobre Convivencia Escolar para Alumnos (Fundación Paz Ciudadana, 2005), cuanta con 53 preguntas con alternativas de respuesta cerradas tipo Likert con 5 categorías de respuesta. Las 5 categorías de respuesta son: (a) muy buena, (b) buena, (c) ni buena ni mala, (d) mala, (e) muy mala, o: (a) nunca, (b) 1 vez, (c) 2 ó 3 veces, (d) 4 ó 5 veces, (e) 6 ó más veces.

PLANTEAMIENTO DE HIPOTESIS

Hi: Existe relación estadísticamente significativa entre resiliencia y estilos de enfrentamiento

Ho: No existe relación estadísticamente significativa entre resiliencia y estilos de enfrentamiento

Hi: Existen diferencias estadísticamente significativas en resiliencia entre hombres y mujeres

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas en resiliencia entre hombres y mujeres

Hi: Existe un alto nivel de resiliencia en los alumnos de educación básica en situación de bullying

Ho: No existe un alto nivel de resiliencia en los alumnos de educación básica en situación de bullying

Hi: Existen diferencias estadísticamente significativas en los Estilos de enfrentamiento entre hombres y mujeres

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas en los Estilos de enfrentamiento entre hombres y mujeres

Hi: Existe diferencia estadísticamente significativas por escolaridad (primaria y secundaria) en resiliencia

Ho: No existe diferencia estadísticamente significativa por escolaridad (primaria y secundaria) en resiliencia

Hi: Existe diferencia estadísticamente significativas por escolaridad (primaria y secundaria) en los estilos de enfrentamiento

Ho: No existe diferencia estadísticamente significativa por escolaridad (primaria y secundaria) en los estilos de enfrentamiento

DEFINICION DEL UNIVERSO DE ESTUDIO

El universo está conformado por los alumnos de educación básica (primaria y secundaria).

DEFINICION DE LA MUESTRA

La muestra está conformada por alumnos de educación básica, 6° de primaria y 1° de secundaria.

Tipo de muestra

Muestra no probabilística o dirigida: subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación. (Hernández, 2008)

La muestra está conformada por 100 alumnos de educación básica, 50 de 6° de primaria y 50 de 1° de secundaria, 25 hombres y 25 mujeres de 6° de primaria y 25 hombres y 25 mujeres de 1° de secundaria.

SELECCIÓN DEL INSTRUMENTO

- **Resiliencia:** El cuestionario de resiliencia de (González Arratia, 2010) es un instrumento de autoinforme que consta de 32 reactivos, de opciones de respuestas tipo Likert de cinco puntos (el valor 1 indica nunca y el 5 siempre), con un porcentaje de varianza explicada de 37.82%, y un Alpha de Cronbach de .9192. Se encuentra dividido en tres dimensiones: factores protectores internos, factores protectores externos y empatía.

* Factor de protección interno: Se refiere a las funciones que se relacionan con habilidades para la solución de problemas.

* Factor de protección externo: se refiere a la posibilidad de contar con apoyo de la familia y/o personas significativas para el individuo.

* Empatía: se refiere al comportamiento altruista y pro social.

- **Enfrentamiento de los problemas:** La prueba Multidimensional y Multisituacional de Enfrentamiento a los Problemas (Reyes y Gongora) tiene un formato de escala tipo Likert pictórica con siete opciones de respuesta con cuadros de diferente tamaño de acuerdo con los criterios señalados por Reyes Lagunes (1993) con un total de 108 reactivos, considerando los 18 de cada una de las situaciones problema. Para calificar cada reactivo, al cuadro más grande se le da un valor de 7 y a los demás números sucesivamente menores hasta llegar al más chico al que se le da un valor de 1. Está compuesta por 6 factores:

- Directo-Revalorativo: resolver el problema tratando de aprender

- Emocional-Negativo: la persona expresa una emoción que no lleva a la solución del problema

- Emocional-Evasivo: la persona una emoción que no lleva a la solución del problema y tiende a escapar del mismo.

- Directo: la persona hace algo para resolver el problema

- Revalorativo: la persona le da un sentido positivo al problema.
- Social-Emocional- Negativo: la persona una emoción que no lleva a la solución del problema pero pide ayuda a otros.

De acuerdo a los objetivos de la investigación se utilizaran 4 escalas de 6 que son: Vida, Situación familia, Situación escuela y Situación amigos.

- **Bullying:** Encuesta sobre Convivencia Escolar para Alumnos (Fundación Paz Ciudadana, 2005), cuenta con 53 preguntas con alternativas de respuesta cerradas tipo Likert con 5 categorías de respuesta. Las 5 categorías de respuesta son: (a) muy buena, (b) buena, (c) ni buena ni mala, (d) mala, (e) muy mala, o: (a) nunca, (b) 1 vez, (c) 2 ó 3 veces, (d) 4 ó 5 veces, (e) 6 ó más veces.

Esta conformado por tres variables asociados al observador, víctima y victimario del fenómeno.

*Variables asociadas al observador.- Incluye 25 preguntas divididas en cuatro factores:

Violencia General: 10 preguntas que indagan acerca de haber observado violencia física y/o verbal en el colegio entre alumnos.

Violencia adultos: Incluye 5 preguntas de violencia ejercida por adultos.

Relación: Incluye 5 preguntas, todas relativas a la percepción del alumno respecto de la relación entre distintos actores en e comunidad escolar.

Conductas graves: Incluye 5 preguntas que abordan temas como la posesión de armas y el consumo de drogas en el establecimiento educacional.

*Variables asociadas a la víctima: Conformada por 7 preguntas relativas a haber sido víctimas de abusos físicos y psicológicos; 3 preguntas relativas a violencia ejercida de parte de profesores y 2 preguntas relativas a conductas graves.

*Variables asociadas al victimario: Incluye 8 preguntas relativas a conductas de agresión física y psicológica; 4 preguntas relativas a conductas de alto riesgo y 4 preguntas que evalúan el autorreporte de agresión en contra de profesores.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Diseño no experimental: estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos. (Hernández, 2008).

En el estudio, no se manipularan de las variables, solo se describe la relación entre estas, de acuerdo a los resultados que se encuentren.

CAPTURA DE INFORMACIÓN

La captura de la información fue a través de la aplicación de los tres instrumentos: el cuestionario de Resiliencia para niños y adolescentes, la prueba Multidimensional y Multisituacional de Enfrentamiento a los Problemas y la Encuesta sobre Convivencia Escolar para Alumnos, a los 100 alumnos de educación básica, 6° de primaria y 1° de secundaria.

En un primer momento se aplicaron los instrumentos a 50 alumnos de 6° de primaria entre ellos 25 hombres y 25 mujeres y en un salón de clase, se procedió a aplicarles los tres instrumentos, los cuales contestaron con lápiz. Así mismo se les pidieron a 50 alumnos de 1° de secundaria, entre ellos 25 hombres y 25 mujeres que hicieran el mismo proceso.

Posteriormente, los resultados se pasaron a una base de datos para ser analizados.

PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN

Una vez vaciada la información en la base de datos, se utilizó el programa SPSS para analizar descriptivamente los datos por variable, empleando distribución de frecuencias, media y desviación estándar. Posteriormente se hizo un análisis paramétrico a través de las pruebas: Coeficiente de correlación de Pearson y prueba t. Al final se obtuvieron las tablas y graficas correspondientes. Se trabajó con un nivel de significancia de 0.05.

FASE II ANÁLISIS CUALITATIVO DE RESILIENCIA Y ESTILOS DE ENFRENTAMIENTO

OBJETIVO: Análisis cualitativo de resiliencia y estilos de enfrentamiento en los tres actores involucrados en una situación de bullying (víctima, victimario y observador) a través de entrevistas a profundidad.

INDICADORES

Categoría	Subcategoría	Preguntas
Resiliencia	Solución de problemas	<p>¿Te sientes preparado para resolver tus problemas?</p> <p>¿Eres firme en tus decisiones?</p> <p>¿Piensas en la forma de solucionar tus problemas?</p> <p>¿Estás dispuesto a responsabilizarte de tus actos?</p> <p>¿Crees que puedes controlar tu vida?</p> <p>¿Puedes reconocer tus cualidades y defectos?</p> <p>¿Crees que las cosas pueden mejorar?</p> <p>¿Puedes aprender de tus errores?</p>
	Redes de apoyo	<p>¿Cerca de ti hay amigos en quienes puedes confiar?</p> <p>¿Tienes deseos de triunfar?</p> <p>¿Hay personas que te ayudan cuando estás en peligro?</p> <p>¿Tienes personas que te quieren a pesar de lo que sea y hagas?</p> <p>¿Eres feliz cuando haces algo bueno para los demás?</p>
	Empatía	<p>¿Eres amable?</p> <p>¿Eres acomedido y cooperador?</p> <p>¿Eres compartido?</p>

		<p>¿Te respetas a ti mismo y a los demás?</p> <p>¿Tratas de ayudar a los demás?</p>	
	Directo-Revalorativo	<p>Vida: ¿Tratas de encontrarle lo positivo a los problemas?</p> <p>¿Consigues ayuda profesional?</p> <p>¿Haces lo posible por resolverlos?</p> <p>¿Los tratas de superar?</p> <p>¿Aprendes de ellos?</p> <p>¿Los tratas de enfrentar?</p>	
	Emocional-Negativo	<p>¿Te molestas? : ¿te sientes triste?</p> <p>¿Los platicas con alguien para buscar una solución?</p> <p>¿Te angustias?</p>	
	Emocional-Evasivo	<p>¿Te mantienes ocupado para no pensar en ellos?</p> <p>¿Pides que te ayuden a analizar la situación?</p> <p>¿Actúas como si nada pasara?</p>	
Bullying	Variables asociadas al observador	Violencia general	<p>¿Has visto a tus compañeros insultarse unos a otros?</p> <p>¿Alguno de tus compañeros más fuerte, agrede a uno más débil?</p> <p>¿Alguno de tus compañeros ha amenazado a otro con hacerle daño?</p>
		Violencia adultos	<p>¿Has visto a profesores insultando a compañeros tuyos?</p> <p>¿Has visto a algún profesor tuyo agrediendo a un alumno?</p>
		Relación	<p>¿Cómo dirías que es la relación entre los adultos de tu colegio?</p> <p>¿Cómo dirías que es la relación entre los alumnos y los demás adultos que trabajan en el colegio, aparte de los profesores?</p>
		Conductas	<p>¿Has visto a alumnos con armas dentro del colegio?</p>

		graves	¿Has visto a algún compañero tuyo agrediendo a un profesor?
Variables asociadas a la víctima	Victimización general		¿Te han insultado compañeros tuyos? ¿Te ha pasado que alguno de tus compañeros te agrediera físicamente? ¿Te ha pasado que alguno de tus compañeros se burla de ti por alguna característica física tuya?
		Victimización de profesor	¿Algún profesor tuyo te ha insultado? ¿Algún profesor tuyo te ha agredido físicamente?
		Victimización grave	¿Has sido agredido por uno o varios de tus compañeros con armas? ¿Te ha pasado que uno o varios de tus compañeros te ofrecieran drogas dentro del colegio?
Variables asociadas al victimario	Victimización grave		¿Has insultado a algún compañero tuyo? ¿Has amenazado a un compañero tuyo con hacerle daño? ¿Has peleado con algún compañero tuyo?
		Ofensa grave	¿Has usado un arma para pelear con uno o varios compañeros en el colegio? ¿Has robado algo dentro del colegio? ¿Has llevado armas al colegio?
		Ofensa a profesor	¿Has amenazado a algún profesor tuyo con hacerle daño? ¿Has agredido a algún profesor tuyo? ¿Has agredido con armas a algún profesor tuyo?

INSTRUMENTO

Se utilizó la entrevista a profundidad, para recabar el mayor número de datos, para lo cual se utilizara un formato que guie la misma.

PARTICIPANTES

Los participantes fueron 3 alumnos que fueron identificados como actores en situación de bullying, la víctima, el victimario y el observador, cuyas puntuaciones fueron las más altas en la Encuesta sobre Convivencia Escolar para Alumnos.

ESCENARIO:

El escenario fue un salón de clase, en las butacas del mismo, con una iluminación y ventilación adecuada. Para preservar la confidencialidad de la información proporcionada por el alumno, fue solamente con la participación del alumno y el entrevistador.

ANÁLISIS DE LA INFORMACION

Análisis de contenido: Schwarz y Jacobs (Galindo, 1998) indican que, en general, el procedimiento de análisis de la entrevista parte de una estructura punteada del texto, transcrito íntegramente con el fin de captar el significado de lo manifiesto. En estas primeras lecturas, el analista señala los conceptos principales que concentran el valor sustantivo del tema de investigación e identifican de una vez los elementos nucleares del relato. El analista debe ser un hábil estilista del lenguaje con el fin de seleccionar las palabras más adecuadas que codifiquen, en su extensión e intensidad, las densidades complejas que intentan expresar una experiencia, una opinión o simplemente un pensamiento.

La entrevista fue grabada con la autorización del alumno y de los involucrados, para después ser transcrita y de ahí seleccionar la información y codificarla de acuerdo a las categorías establecidas.

PROCEDIMIENTO

- Elaboración de la entrevista
- Solicitud de la cita con el entrevistado para realizar la entrevista
- Establecimiento de rapport
- Saludo

- Presentación de investigador
- Confirmación de datos personales (nombre, edad, dirección, integrantes de la familia)
- Familiarización con el tema, si el alumno no lo conoce.
- Revisión de la historia de vida a través de preguntas con respecto a:
Niñez y adolescencia: comportamiento en general, en la familia, con la familia extensa, en la escuela, con los amigos, con extraños, capacidad de adaptación e independencia, ingreso a la escuela y años escolares, desempeño escolar y académico. Situación afectiva y emocional.
- Preguntas de acuerdo al formato de la entrevista: acerca de la situación actual de bullying
- Hacer cierre, elaborando un pequeño resumen para asegurarse que se han tratado los temas deseados.
- Se agradeció al entrevistado y se indica la confidencialidad de la información y los datos de identificación proporcionados.
- Despedida.

PRESENTACION DE RESULTADOS

FASE I ANÁLISIS CUANTITATIVO DE RESILIENCIA Y ESTILOS DE ENFRENTAMIENTO

Los datos estadísticos descriptivos muestran que los hombres presentan un nivel más bajo de resiliencia a comparación de las mujeres, quienes refieren tener un nivel alto de resiliencia.

Tabla 1. **Nivel de Resiliencia por Sexo**

		Total Resiliencia			Total
		BAJA	MODERADA	ALTA	
Sexo	Hombre	21	15	14	50
	Mujer	15	16	19	50
Total		36	31	33	100

Respecto a la edad, las frecuencias muestran que los alumnos de 11 años son los que presentan un nivel más bajo de resiliencia, mientras que los de 12 refieren un nivel moderado y alto de resiliencia.

Tabla 2. **Nivel de Resiliencia por Edad**

		Total de Resiliencia			Total
		BAJA	MODERADA	ALTA	
Edad	10	2	3	2	7
	11	18	7	14	39
	12	12	19	15	46
	13	4	2	2	8
Total		36	31	33	100

Los datos estadísticos descriptivos demuestran que los niños de primaria presentan un nivel más bajo de resiliencia, mientras que los de la secundaria tienen un nivel moderado de resiliencia.

Tabla 3. **Nivel de Resiliencia por Escolaridad**

		Total de Resiliencia			Total
		BAJA	MODERADA	ALTA	
Escolaridad	Primaria	22	11	17	50
	Secundaria	14	20	16	50
Total		36	31	33	100

De acuerdo a las frecuencias se encontró que 55 de los alumnos son observadores o alguna vez han presenciado una situación de bullying. Mientras que los otros 45 no han observado tal situación. De los alumnos que se consideran como observadores de una situación de bullying, las mujeres son quienes han sido testigos más que los hombres.

Respecto a las víctimas, se observa que 45 de los 100 alumnos de la muestra, alguna vez han sido víctimas de bullying, y los hombres son quienes han sufrido más de situaciones de bullying a comparación de las mujeres

Los resultados en la variable de victimarios arrojan que 45 alumnos han sido victimarios o agresores. De éstos, los hombres manifiestan ser más agresores que las mujeres.

Tabla 4 **Convivencia Escolar por Sexo**

	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
No observador	24	21	45
Observador	26	29	55
No víctima	24	31	55
Víctima	26	19	45
No victimario	24	31	55
Victimario	26	19	45

Se encontró que de los 55 alumnos que son observadores de situaciones de Bullying, en secundaria se encuentra el mayor número de los mismos.

Respecto al victimario, se aprecia que de los 45 alumnos que se identificaron como agresores y aunque no hay gran diferencia, se encuentran más a nivel secundaria.

Las puntuaciones muestran que 45 alumnos son víctimas y prevalecen más en secundaria.

Tabla 5. **Convivencia Escolar por Escolaridad**

	Escolaridad		Total
	Primaria	Secundaria	
No observador	30	15	45
Observador	20	35	55
No víctima	30	25	55
Víctima	20	25	45
No victimario	28	27	55
Victimario	22	23	45

Los resultados arrojan que los observadores, víctimas y victimarios se manifiestan más a la edad de 12 años.

Tabla 6. **Convivencia Escolar por Edad**

	Edad				Total
	10 años	11 años	12 años	13 años	
No observador	4	23	17	1	45
Observador	3	16	29	7	55
No víctima	4	24	24	3	55
Víctima	3	15	22	5	45
No victimario	4	22	27	2	55
Victimario	3	17	19	6	45

Los datos de la prueba t de muestras independientes, reflejan que existen diferencias estadísticamente significativas en las Variables de Relacionadas al Observador de Conductas Graves en Adultos, Victimización de Conductas Graves, Estilo de Enfrentamiento Directo y Evasivo.

Respecto a las medias, los observadores de conductas graves en adultos son bajos resilientes. De la misma forma, las víctimas con victimización grave presentan bajo nivel de resiliencia.

Por otro lado los altos resilientes, emplean un estilo de enfrentamiento directo a los problemas, sin embargo también utilizan un estilo evasivo a sus problemas.

Tabla 7. Diferencias entre de Resiliencia, Estilos de Enfrentamiento y Convivencia Escolar.

	p	t	\bar{x}_1 Baja Resiliencia n=36	Ds	\bar{x}_2 Alta Resiliencia n=33	Ds
Observador Violencia en Adultos	.019	2.41	1,5167	.69013	1,1636	.51830
Víctimas Conductas Graves	.047	2.04	1,4306	.94228	1,0909	.31757
Directivo	.000	-5.096	4,4222	.97075	5,5333	.83952
Evasivo	.003	-3.131	4,3681	1.17790	5,2576	1.18005

Respecto a la escolaridad, se encontraron diferencias estadísticamente significativas donde se muestra que los alumnos de secundaria emplean un estilo de enfrentamiento emocional.

Del mismo modo, se observa que hay diferencias estadísticamente significativas dentro de la escala de convivencia escolar, donde los alumnos de secundaria son quienes observan más violencia general y conductas de violencia graves. Así mismo las víctimas por parte de profesores se manifiestan más en secundaria y hay mayor presencia de victimarios de violencia grave.

Tabla 8. Diferencias por Escolaridad

	p	t	\bar{x}_1 Primaria n=50	Ds	\bar{x}_2 Secundaria n=50	Ds
Emocional	0.001	-3.587	4.085	1.3263	4.98	1.16369
Observador de Violencia General	0.000	-4.421	3.428	0.7214	4.034	0.6473

Observador de Conductas Graves	0.000	-5.271	1.096	0.2069	1.504	0.5066
Víctima de Violencia por parte de Profesor	0.007	-2.770	1.06	0.2201	1.3266	0.6441
Victimario de Violencia grave	0.047	-2.016	1.085	0.3732	1.31	0.6953

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas por sexo, donde se aprecia que las mujeres han observado mayor violencia entre sus compañeros.

Por otro lado, los hombres son víctimas de violencia ejercida por los profesores y también de violencia grave por parte de sus compañeros, pero del mismo modo, son agresores de conductas graves.

Tabla 9. **Diferencias por Sexo**

	p	t	\bar{x}_1 Hombres n=50	Ds	\bar{x}_2 Mujeres n=50	Ds
Observador de Relación	0.042	-2.063	2.944	1.1146	3.464	1.3906
Víctima de Violencia por parte de Profesor	0.007	2.770	1.3267	0.6441	1.06	0.2201
Víctima de Violencia grave	0.022	2.345	1.42	0.8710	1.11	0.3394
Victimario de Violencia grave	0.046	2.025	1.5775	0.6383	1.34	0.5297

Mediante el análisis de correlación de Pearson entre las tres escalas, considerando una $p \leq .05$ y una $p \leq .001$, se encontró que las tres dimensiones se correlacionan positiva, negativa y significativamente.

Respecto a los estilos de enfrentamiento se observa que a mayor uso de factor protector interno, externo y empatía, se tendrá un estilo de enfrentamiento directo para la solución de problemas.

Para la escala de Convivencia Escolar, se muestra que quienes son observadores de violencia general, emplean más un estilo de enfrentamiento emocional y evasivo, como es de esperarse.

De la misma forma los alumnos que observan más agresión en la relación, utilizan un estilo de enfrentamiento evasivo, tomando en cuenta que precisamente solo se percatan de las situaciones y evaden sin involucrarse. Los que observan conductas graves, mayor uso de estilo de enfrentamiento emocional.

Por otro lado, las correlaciones negativas arrojaron datos esperados. En la escala de resiliencia, entre menos uso de factor protector externo, interno y empatía, más propensa es la persona a ser víctima de conductas graves.

En cuanto a los estilos de enfrentamiento, entre menos uso de estilo directo, la persona es víctima de conductas graves.

En las variables asociadas al victimario, se refleja que entre menos uso de factor protector interno y empatía, el alumno hará más uso de conductas de agresión física y psicología en contra de sus compañeros.

Tabla 10. **Correlaciones**

		1	2	3	4	5	6	7
Estilos de Enfrentamiento	Directivo	.508**	.438**	.447**	.540**			
	Emocional							
	Evasivo							
Variables asociadas al observador	Violencia General						.301**	.240*
	Violencia Adultos							
	Relación							.214*
	Conductas Graves						.273**	
Variables asociadas a la víctima	Abusos Físicos y Psicológicos						.206**	
	Violencia ejercida por parte de profesores							
	Conductas graves	-.291**	-.346**	-.285**	-.363**	-.219*		
Variables asociadas al victimario	Conductas de agresión física y psicológica	-.206*		-.258**	-.237*			
	Conductas de alto riesgo							

Autorreporte de agresión en contra de profesores								
--	--	--	--	--	--	--	--	--

(1.Factor protector interno, 2.Factor protector externo, 3.Empatia, 4.Resiliencia Total, 5. Directivo, 6. Emocional, 7. Evasivo. *p=.05, **p=.001.)

FASE II ANÁLISIS CUALITATIVO DE RESILIENCIA Y ESTILOS DE ENFRENTAMIENTO EN LOS TRES ACTORES INVOLUCRADOS EN UNA SITUACIÓN DE BULLYING (VÍCTIMA, VÍCTIMARIO Y OBSERVADOR) A TRAVÉS DE ENTREVISTAS A PROFUNDIDAD.

Se realizaron las entrevistas a profundidad, a los sujetos identificados como víctima, victimario y observador, donde se obtuvieron los siguientes resultados

- Sujeto 1 - Hombre de 13 años de edad, de 1° de secundaria (Víctima)
- Sujeto 2 - Mujer de 13 años de edad, de 1° de secundaria (Victimario)
- Sujeto 3 – Hombre de 13 años de edad, de 1° de secundaria (Observador)

Categoría: Resiliencia		Subcategoría: Solución de problemas	
¿Te sientes preparado para resolver tus problemas?			
Víctima	Victimario	Observador	
-Si, si son mis problemas, yo los resuelvo,	-Si	-Si	

Categoría: Resiliencia		Subcategoría: Solución de problemas	
¿Eres firme en tus decisiones?			
Víctima	Victimario	Observador	
-A veces, porque no todas las	-Si	-Si	

Categoría. Resiliencia		Subcategoría Solución de problemas	
¿Piensas en la forma de solucionar tus problemas?			
Víctima	Victimario	Observador	
-Sí, pero me espanto un	-Si, en la escuela busco	-Si prefiero concentrarme	

poco Pues si admito que algunas cosas yo las pudiera hacer y otras no.	opciones, alternativas, platicando con los compañeros y llegar a un acuerdo.	
---	--	--

Categoría: Resiliencia		Subcategoría: Solución de problemas
¿Estás dispuesto a responsabilizarte de tus actos?		
Víctima	Victimario	Observador
-Mmm, a veces, mmm, por ejemplo, aquí cuando me quitaron la mochila, fuimos a ver a la subdirectora y ella dijo que sí.	-Si	Si

Categoría: Resiliencia		Subcategoría: Solución de problemas
¿Crees que puedes controlar tu vida?		
Víctima	Victimario	Observador
-No pues sí, yo solo puedo	-Si	-Si

Categoría: Resiliencia		Subcategoría: Solución de problemas
¿Puedes reconocer tus cualidades y defectos?		
Víctima	Victimario	Observador
-Cualidades: Jugar futbol, a veces llego a ver la tele- pero algo en ti, ¿algo que te guste? Mis manos -Defectos Mmm no	-Cualidades: Soy alegre, practico bien atletismo. -Defectos: Soy enojona, me llevo pesado con mis compañeros.	-Cualidades: No, -¿nada te gusta de ti?- No -Defectos: No -¿tampoco?- no

Categoría: Resiliencia		Subcategoría: Solución de problemas
¿Crees que las cosas pueden mejorar?		
Víctima	Victimario	Observador
-Sí, bueno aquí en la	-Pueden mejorar pero	-Si

escuela porque me pueden ayudar unos amigos.	necesitamos más comunicación	
--	------------------------------	--

Categoría: Resiliencia		Subcategoría: Redes de apoyo
¿Cerca de ti hay personas en quienes puedes confiar?		
Víctima	Victimario	Observador
- En dos, - ¿En quién? - En mi padre y en mi madre y algunos amigos	-Si, en mi tía	-Si -¿Quién? - Mis papás

Categoría: Resiliencia		Subcategoría: Redes de apoyo
¿Hay personas que te ayudan cuando estás en peligro?		
Víctima	Victimario	Observador
-Si, mis papás	-Sí, mis compañeros o personas con las que yo estaría	-Sí, mis papás

Categoría: Resiliencia		Subcategoría: Redes de apoyo
¿Tienes personas que te quieren a pesar de lo que sea y hagas?		
Víctima	Victimario	Observador
-Sí, este, ¿le digo los nombres? –si -Hugo Israel, Rolando Noé, Francisco Jesús, -¿ellos son tus amigos?} -si	-Mis compañeros, mis tíos.	-Sí, mis papás

Categoría: Resiliencia		Subcategoría: Redes de apoyo
¿Cómo te sientes cuando haces algo bueno para los demás?		
Víctima	Victimario	Observador
-Me siento que los estoy ayudando, me siento bien	-Me siento bien, algo que me van a agradecer.	-Alegre

Categoría: Resiliencia		Subcategoría: Empatía
¿Eres amable?		
Víctima	Victimario	Observador
-Sí,	-Sí, soy amable	-Si

Categoría: Resiliencia		Subcategoría: Empatía
¿Eres acomedido y cooperador?		
Víctima	Victimario	Observador
-Si	-Si	Si

Categoría: Resiliencia		Subcategoría: Empatía
¿Eres compartido?		
Víctima	Victimario	Observador
-Si	-Si	-Si

Categoría: Resiliencia		Subcategoría: Empatía
¿Te respetas a ti mismo y a los demás?		
Víctima	Victimario	Observador
-Bueno solo a algunos compañeros no - ¿crees que te respetas a ti mismo? No, -¿por qué? Porque este hay veces que me ponen apodos, y yo les digo que porque me dicen así.	-Me respeto a mí, aunque no me hagan caso, a las demás personas no tanto	- Si -¿Y crees que te respetas a ti? - si

Categoría: Estilos de enfrentamiento		Subcategoría: Directo-Revalorativo
¿Tratas de encontrarle lo positivo a los problemas?		
Víctima	Victimario	Observador
-No, lo encuentro más negativo	-Sí, creo que sirve para mejorarlos	-Si

Categoría: Estilos de enfrentamiento		Subcategoría: Directo-Revalorativo
¿Consigues ayuda profesional?		
Víctima	Victimario	Observador
-No	-No, pero si necesito ayuda psicológica.	-No

Categoría: Estilos de enfrentamiento		Subcategoría: Directo-Revalorativo
¿Haces lo posible por resolverlos?		
Víctima	Victimario	Observador
-Pues si trato de resolverlos, por ejemplo ahorita la subdirectora nos está pidiendo que hagamos la libreta completa y si lo estoy haciendo	-No, los evado, trato de evadirlos porque son muy fuertes.	-Sí, trato de encontrarles una solución

Categoría: Estilos de enfrentamiento		Subcategoría: Directo-Revalorativo
¿Aprendes de ellos?		
Víctima	Victimario	Observador
-Sí, este, por ejemplo que si reprobé una materia, sé que tengo que subir de calificación.	-Sí, aprendo de ellos, hago algo para mejóralo	-No

Categoría: Estilos de enfrentamiento		Subcategoría: Emocional-Negativo
¿Te molestan? : ¿Te sientes triste? ¿Qué haces?		
Víctima	Victimario	Observador
-Me siento triste, a veces me enojo pero poco. En relación al apodo: -Vine y le dije a la orientadora y me dijo que si me decían así otra vez que	-Me enojo, grito, quiero pegar -¿Le has pegado a alguien? -Si a mi mamá, porque me regañó y yo le respondí, no sé trato de desquitarme con	-Me sorprendo

me dieran los nombres- ¿y se los dijiste?- si- ¿y cómo te sientes? Pues mal, -¿Qué haces? Pues como a veces no está la orientadora, puedo ir a decirle a la subdirectora.	alguna persona.	
---	-----------------	--

Categoría: Estilos de enfrentamiento		Subcategoría: Emocional-Negativo
¿Los platicas con alguien para buscar una solución?		
Víctima	Victimario	Observador
-Sí, bueno por ejemplo aquí en la escuela me pueden ayudar unos amigos, bueno pues cuando ese día me quitaron el celular, me dijo una de mis compañeras –yo le puedo hablar a mi mama para que venga y te lo den, para que no te regañen en tu casa- y le dije que si	-Sí, con personas, compañeros y tíos.	-En la escuela, si a la orientadora, en casa a mis tíos

Categoría: Estilos de enfrentamiento		Subcategoría: Emocional-Evasivo
¿Te mantienes ocupado para no pensar en ellos?		
Víctima	Victimario	Observador
-No	-En casa sí, veo tele o me salgo	-Si

Categoría: Estilos de enfrentamiento		Subcategoría: Emocional-Evasivo
¿Pides que te ayuden a analizar la situación?		
Víctima	Victimario	Observador
-Pues aquí en la escuela pueden ayudarme unos	-Sí, mi tía	-Si -¿a quién?

amigos, o la orientadora.		- A la orientadora
---------------------------	--	--------------------

Categoría: Estilos de enfrentamiento		Subcategoría: Emocional-Evasivo
¿Actúas como si nada pasara?		
Víctima	Victimario	Observador
-No	-Si veo tele o me salgo a practicar atletismo.	-Actuó como si nada pasara

Categoría: Bullying		Subcategoría: Variables asociadas al observador- Violencia general
¿Has visto a tus compañeros insultarse unos a otros?		
Víctima	Victimario	Observador
-Si pocas veces en las canchas, o , bueno de que ellos a veces se ponen apodos	-Sí, bastante entre compañeros y compañeras, mas afuera en el patio.	-Sí, seguido entre compañeros del salón, peleas entre compañeros a la hora del receso

Categoría: Bullying		Subcategoría: Variables asociadas al observador- Violencia general
¿Alguno de tus compañeros más fuerte, agrede a uno más débil?		
Víctima	Victimario	Observador
-No	-Sí	-No

Categoría: Bullying		Subcategoría: Variables asociadas al observador- Violencia general
¿Alguno de tus compañeros ha amenazado a otro con hacerle daño?		
Víctima	Victimario	Observador
-No	-No	-No

Categoría: Bullying		Subcategoría: Variables asociadas al observador- Violencia general
¿Te has enterado que le robaron algo a algún compañero?		
Víctima	Victimario	Observador

Si, a mis amigas le han robado celulares	-Si a varios compañeros	No
--	-------------------------	----

Categoría: Bullying		Subcategoría: Variables asociadas al observador- Violencia general
¿Alguno de tus compañeros ha roto a propósito algún objeto perteneciente a otro de tus compañeros?		
Víctima	Victimario	Observador
-Si a veces se avientan las cosas, como hoy en la mañana no pidieron que trajéramos frijol para armar algo y se lo estaban aventando.	-Si, por ejemplo una vez le rompieron una lapicera a uno de mis compañeros.	-No

Categoría: Bullying		Subcategoría: Variables asociadas al observador- Violencia adultos
¿Has visto a profesores insultando a compañeros tuyos?		
Víctima	Victimario	Observador
-No	-No	-No

Categoría: Bullying		Subcategoría: Variables asociadas al observador- Violencia adultos
¿Has visto a algún profesor tuyo agrediendo a un alumno?		
Víctima	Victimario	Observador
-No	-No	-No

Categoría: Bullying		Subcategoría: Variables asociadas al observador- Conductas graves
¿Has visto a alumnos con armas dentro del colegio?		
Víctima	Victimario	Observador
-No	-No	-No

Categoría: Bullying		Subcategoría: Variables asociadas al observador- Conductas graves
¿Has visto a algún compañero tuyo agrediendo a un profesor?		
Víctima	Victimario	Observador
-No	-Sí, bueno así diciéndole groserías y apodos -¿A quién? -Al maestro de geografía	-No

Categoría: Bullying		Subcategoría: Variables asociadas a la víctima- Victimización general
¿Te han insultado compañeros tuyos?		
Víctima	Victimario	Observador
-Pues si algunos, no pues ósea cuando le digo al maestro algo mal, este pues me dicen que estuvo mal, -¿Quién te dice tu maestro o tus compañeros? -no pues mis compañeros me dicen la rana no sabe	-Sí, con groserías -¿eso es siempre o pocas veces? .Pocas veces	-No

Categoría: Bullying		Subcategoría: Variables asociadas a la víctima- Victimización general
¿Te ha pasado que alguno de tus compañeros te agrediera físicamente?		
Víctima	Victimario	Observador
-No	- Sí, bueno me jalan del cabello -¿Quién lo hace? - Mis compañeros con los que mejor me llevo	-No

Categoría: Bullying		Subcategoría: Variables asociadas a la víctima- Victimización general
¿Te ha pasado que alguno de tus compañeros se burla de ti por alguna característica física tuya?		
Víctima	Victimario	Observador
-A veces, porque ese día que estábamos jugando, brinque por el balón porque me había quedado de portero, brinque y el balón estaba alto, y lo alcance a agarrar con las manos y uno de mis compañeros me dijo que porque brincaba así y me dijo que parecía rana	-Sí, bueno como juego futbol y practico atletismo, me dicen que parezco hombre. - ¿Y cómo te sientes cuando te dicen eso? -Se me bajan los ánimos, me siento triste.	No

Categoría: Bullying		Subcategoría: Variables asociadas a la víctima- Victimización general
¿Alguno de tus compañeros te ha amenazado con hacerte daño?		
Víctima	Victimario	Observador
-No	-No	-No

Categoría: Bullying		Subcategoría: Variables asociadas a la víctima- Victimización general
¿Te han prohibido participar en algún juego?		
Víctima	Victimario	Observador
-No	-No	-No

Categoría: Bullying		Subcategoría: Variables asociadas a la víctima- Victimización general
¿Te han robado dentro de la escuela?		
Víctima	Victimario	Observador

-Mmm, lo que nomas´ este bueno tenía una memoria en mi mochila y me la sacaron, -y sabes quien fue- no – y que paso cuando te la robaron como te diste cuenta- bueno porque la mochila ahí puesta en la banca, cuando llegue ya estaba abierta y estaban tiradas las cosas.	-No	-Sí, dinero
---	-----	-------------

Categoría: Bullying		Subcategoría: Variables asociadas a la víctima- Victimización de profesor
¿Algún profesor tuyo te ha insultado?		
Víctima	Victimario	Observador
-No	-No	-No
Categoría: Bullying		Subcategoría: Variables asociadas a la víctima- Victimización de profesor
¿Algún profesor tuyo te ha agredido físicamente?		
Víctima	Victimario	Observador
-No	-No	-No

Categoría: Bullying		Subcategoría: Variables asociadas a la víctima- Victimización grave
¿Has sido agredido por uno o varios de tus compañeros con armas?		
Víctima	Victimario	Observador
-No	-No	-No

Categoría: Bullying		Subcategoría: Variables asociadas a la víctima- Victimización grave
¿Te ha pasado que uno o varios de tus compañeros te ofrecieran drogas dentro del colegio?		

Víctima	Victimario	Observador
-No	-No	-No

Categoría: Bullying		Subcategoría: Variables asociadas al victimario- Victimización grave
¿Has insultado a algún compañero tuyo?		
Víctima	Victimario	Observador
-No	-Si insulto con groserías, poca veces, pero si -¿A quién? -A mis compañeros	-No

Categoría: Bullying		Subcategoría: Variables asociadas al victimario- Victimización grave
¿te has burlado de algún compañero tuyo por una característica física?		
Víctima	Victimario	Observador
-No	-Si, bueno por los apodos que les ponen, porque si da gracia -¿Y tú has puesto apodos? -Si a veces	-No

Categoría: Bullying		Subcategoría: Variables asociadas al victimario- Victimización grave
¿Has amenazado a un compañero tuyo con hacerle daño?		
Víctima	Victimario	Observador
-No	-No	-No

Categoría: Bullying		Subcategoría: Variables asociadas al victimario- Victimización grave
¿Has prohibido participar en algún juego a uno de tus compañeros?		
Víctima	Victimario	Observador
-No	-Si	-No

	-¿A quién fue? ¿Por qué? -A mi compañero Giovanni, porque no me cae bien, le dije a mis compañeros: el que no juegue -¿Y luego? -Se retiro	
--	--	--

Categoría: Bullying		Subcategoría: Variables asociadas al victimario- Victimización grave
¿Has peleado con algún compañero tuyo?		
Víctima	Victimario	Observador
-No	-No, bueno solo los golpeo o los jalo del suerte	-No

Categoría: Bullying		Subcategoría: Variables asociadas al victimario- Ofensa grave
¿Has usado un arma para pelear con uno o varios compañeros en el colegio?		
Víctima	Victimario	Observador
-No	-No	-No

Categoría: Bullying		Subcategoría: Variables asociadas al victimario- Ofensa grave
¿Has robado algo dentro del colegio?		
Víctima	Victimario	Observador
-No	-No, bueno una vez un compañero me dijo que agarrara los lápices de un compañero -¿Y lo hiciste? -No	-No

Categoría: Bullying	Subcategoría: Variables asociadas al
---------------------	--------------------------------------

	victimario- Ofensa grave	
¿Has llevado armas al colegio?		
Víctima	Victimario	Observador
-No	-No	-No

Categoría: Bullying	Subcategoría: Variables asociadas al victimario- Ofensa al profesor	
¿Has amenazado a algún profesor tuyo con hacerle daño?		
Víctima	Victimario	Observador
-No	-No	-No

Categoría: Bullying	Subcategoría: Variables asociadas al victimario- Ofensa al profesor	
¿Has agredido a algún profesor tuyo?		
Víctima	Victimario	Observador
-No	-No	-No

Categoría: Bullying	Subcategoría: Variables asociadas al victimario- Ofensa al profesor	
¿Has agredido con armas a algún profesor tuyo?		
Víctima	Victimario	Observador
-No	-No	-No

De manera independiente se encontró la siguiente información

¿Con quién te identificas, con aquellos que agreden a sus compañeros, con aquellos a quienes agreden o con los que solo ven, pero nos los agreden, ni agreden?		
Víctima	Victimario	Observador
-A quien agreden	- De los que hacen daño a los demás	- Solo de los que ven

DISCUSION

Con el objetivo de observar si había diferencias en el nivel de resiliencia por sexo, con el análisis de frecuencias se encontró que las mujeres presentan un nivel alto de resiliencia a comparación de los hombres, quienes están en un nivel más bajo.

Sin embargo, se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas respecto al sexo en ninguno de los factores de resiliencia. Esto coincide con la investigación de diferencias en la resiliencia según género (Prado y Águila 2003), donde refiere que no existen diferencias estadísticamente significativas respecto al género, a pesar de que el género femenino tiene mayor puntaje en resiliencia que el masculino.

Respecto a la edad, se encontraron diferencias mínimas en el nivel de resiliencia que muestran que los alumnos de 11 años son los que presentan un nivel bajo de resiliencia, mientras que los de 12 refieren un nivel moderado y alto de resiliencia. Del mismo modo, no hay diferencias estadísticamente significativas. Los resultados son similares con el estudio comparativo de la resiliencia en adolescentes (Morales y Díaz, 2011) que resalta la no existencia de diferencias en ninguno de los factores de resiliencia.

Lo que concierne al nivel de resiliencia por escolaridad, se encontró que los alumnos de primero de secundaria puntuaron más alto en las dimensiones de factor protector interno y empatía, mientras que los alumnos de sexto de primaria obtuvieron puntajes más altos en el factor protector externo. Entonces, se establece que los alumnos de secundaria desarrollan más su capacidad de solución de problemas al igual que sus labores altruistas y prosociales, a comparación de los alumnos de primaria quienes, refieren contar con una red de apoyo más estable que los de la secundaria. Sin embargo, aún no hay investigaciones que respalden dichos resultados, por lo que conviene señalar que se debe investigar más sobre los niveles de resiliencia en educación básica.

Para ver si existían diferencias entre resiliencia y convivencia escolar, se realizó la prueba t de muestras independientes, donde se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas en para la Escala de Convivencia Escolar, en las variables relacionadas al Observador de conductas graves en Adultos y Victimización de Conductas Graves, que indican que un nivel bajo de resiliencia. Al respecto, en la investigación

Resiliencia y Convivencia Escolar en adolescentes mexicanos (Gonzalez Arratia y Valdez, 2012), señalan la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones: violencia en adultos y conductas de agresión física y psicológica.

En la infancia y adolescencia, la figura del profesor y, en general, las experiencias escolares se convierten en constructores especiales de resiliencia. En los primeros años de la escolaridad el profesor puede ser enormemente admirado y actos que para otros son intrascendentes pueden tener especial significación para niños procedentes de hogares conflictivos. Cuando los padres no han creado un vínculo afectivo protector y estable, el profesor puede resultar una figura sustitutoria y la experiencia escolar en su conjunto una oportunidad para la “restitución” o “compensación” de un niño que sin éxito escolar habría derivado hacia la inadaptación (Cyrulnick, 2002).

Por otro lado, también se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre resiliencia y estilos de enfrentamiento, donde se observó que los altos resilientes, emplean un estilo de enfrentamiento directo a los problemas, sin embargo también utilizan un estilo evasivo a sus problemas.

Por su parte, en la investigación de las principales formas de enfrentamiento de personas yucatecas (Góngora Coronado, 2000), los resultados obtenidos apuntan que para la situación general de Vida, los individuos reportan como estilo predominante en enfrentamiento el Directo- Revalorativo. En segundo lugar, las personas participantes responden de manera emocional negativa y con media inferior responden en forma evasiva. Lo cual coincide con los resultados obtenidos.

Aunque los estilos de enfrentamiento no son una variable relacionada estrechamente con la resiliencia, no es sinónimo de ella, más bien constituyen una parte importante del proceso y de la constelación de las variables que favorecen la resiliencia (Grave y Staudinger, 2006).

Respecto a las diferencias estadísticamente significativas encontradas por escolaridad, los hallazgos mostraron que en la escala de convivencia escolar, los alumnos de secundaria son quienes observan más violencia general y conductas de violencia graves. Así mismo las víctimas por parte de profesores se manifiestan más en secundaria y hay

mayor presencia de victimarios de violencia grave. De acuerdo con Defensor del Pueblo (2007), la principal edad de riesgo de aparición de bullying es a nivel secundaria entre los 11 y 14 años de edad y se presenta en todas las instituciones secundarias ya sean públicas o privadas. Así mismo, los resultados de la investigación de las manifestaciones de bullying (Dominguez y Manzo, 2011), refieren que la media fue de 13.7 años de edad y es en secundaria donde se presenta mayor incidencia de bullying tanto en secundarias públicas federales, técnicas y secundarias privadas.

Se observó que los alumnos de secundaria además, utilizan un estilo de enfrentamiento emocional, pero no hay hasta ahora estudios que aporten datos sobre los estilos de enfrentamiento utilizados en alumnos en situación de bullying de nivel secundaria.

Referente a las diferencias estadísticamente significativas por sexo, se encontró las mujeres han observado mayor violencia entre sus compañeros. Por otro lado, los hombres son víctimas de violencia ejercida por los profesores y también de violencia grave por parte de sus compañeros, pero del mismo modo, son agresores de conductas graves.

Montaños (2009), menciona que respecto a los espectadores, las mujeres presentan implicaciones más bajas de maltrato y, por tanto, más probabilidad de pertenecer al grupo de los espectadores que los varones, de manera que los varones, usan más agresión física y agreden sobre todo a otros varones. Del mismo modo, Olweus (1993), indica que es más característico de los varones que de las mujeres.

Los tipos de bullying entre los varones y las mujeres varían. Comparado con las mujeres, los varones están más a menudo implicados en formas físicas de bullying (golpes, patadas, empujones, etc.), mientras que las chicas están más implicadas en otras formas de bullying, como el: aislamiento social y los rumores (Merino, 2008).

En los resultados obtenidos mediante el análisis de correlación de Pearson, se encontraron relaciones en las tres escalas. Existe una relación positiva entre los estilos de enfrentamiento y resiliencia en sus tres dimensiones, confirmando lo que mencionan Wolin y Wolin (1993) y Manciaux (2003), las personas resilientes se caracterizan por lo siguiente: usan estrategias de convivencia, toma de decisiones, asertivos, control de impulsos y resolución de problemas.

Para la escala de Convivencia Escolar y Resiliencia, se mostró que existe relación positiva y negativa entre las variables y los estilos de enfrentamiento. En relación a esto, Quintana y Montgomery (2009) realizaron una investigación sobre Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares, donde encontraron correlaciones significativas directas entre el comportamiento resiliente y los modos de afrontamiento al estrés, y correlaciones inversas.

Bernard (1991) caracteriza a los niños resilientes como individuos socialmente competentes, poseedores de habilidades para la vida tales como el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y tomar la iniciativa. Además, los niños resilientes son firmes en sus propósitos y tienen una visión positiva de su propio futuro: tienen intereses especiales, metas y motivación para salir adelante en la escuela y en la vida.

Finalmente los hallazgos de la fase cualitativa refuerzan los resultados obtenidos en la fase cualitativa y se observó de manera clara la relación existente entre Resiliencia y Estilos de enfrentamiento con los tres actores de la situación de Bullying. Lo anterior sugiere que, en la medida que el individuo perciba eventos violentos y sea partícipe de los mismos, va a mostrar diferentes niveles de resiliencia en sus tres dimensiones, así mismo, pondrá en práctica los estilos de enfrentamiento adquiridos en casa en cualquier entorno externo al núcleo familiar, por lo que resulta indispensable que el niño desarrolle resiliencia y un estilo directo revalorativo como recursos fundamentales de crecimiento.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados encontrados en la investigación, podemos concluir lo siguiente:

El 36% de la población se encuentra con un nivel de resiliencia baja, mientras que un 33% puntúa tener un nivel alto de resiliencia. Los hombres presentan un nivel más bajo de resiliencia a comparación de las mujeres, mientras que los alumnos de 15 años se encuentran en un nivel moderado y alto de resiliencia y los de 12 años resultaron ser los bajos resilientes. Así mismo, los alumnos de primaria presentan un nivel más bajo de resiliencia a comparación de los alumnos de secundaria, quienes se encuentran en un nivel alto.

Respecto a la escala de Convivencia Escolar, los datos descriptivos muestran que 55 de 100 alumnos reportaron ser observadores de situaciones de Bullying, 45 refirieron ser víctimas y 45 victimarios. Las mujeres resaltaron ser más observadoras de tales situaciones, mientras que los hombres puntuaron más alto en las dimensiones de víctima y victimario. Los alumnos de secundaria fueron quienes puntuaron más alto en las tres dimensiones observador, víctima y victimario. Referente a la edad, se encontró que los alumnos de 12 años obtuvieron un puntaje mayor para la dimensión de observador, seguido de víctima y al final victimario.

En los datos obtenidos de la prueba t se observó que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias, arrojando que los bajos resilientes son observadores de violencia en adultos y son también víctimas de conductas graves. Respecto a los estilos de enfrentamiento, se aprecia que los altos resilientes emplean un estilo de enfrentamiento directivo para la solución de sus problemas, sin embargo, también recurren a un estilo de enfrentamiento evasivo.

Para la variable de escolaridad, se encontró que los alumnos de secundaria emplean un estilo de enfrentamiento emocional. Así mismo, fueron quienes presentaron diferencias estadísticamente significativas para la escala de convivencia escolar, demostrando que observan más violencia general y conductas de violencia graves, son víctimas por parte de profesores y hay mayor presencia de victimarios de violencia grave

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas por sexo, donde se aprecia que las mujeres han observado mayor violencia entre sus compañeros y los hombres son víctimas tanto de violencia ejercida por los profesores y de violencia grave por parte de sus compañeros, pero del mismo modo, son agresores de conductas graves.

En las correlaciones se puede observar que a mayor uso de factor protector interno, externo y empatía, se tendrá un estilo de enfrentamiento directo para la solución de problemas. Para la escala de Convivencia Escolar, se muestra que los observadores de violencia general, emplean un estilo de enfrentamiento emocional y evasivo, los alumnos que observan más agresión en la relación, utilizan un estilo de enfrentamiento evasivo y los que observan conductas graves, hacen uso de un estilo de enfrentamiento emocional.

Por otro lado, las correlaciones negativas arrojaron que en la escala de resiliencia, entre menos uso de factor protector externo, interno y empatía, más propensa es la persona a ser víctima de conductas graves. En cuanto a los estilos de enfrentamiento, entre menos uso de estilo directo, la persona es víctima de conductas graves. En las variables asociadas al victimario, se refleja que entre menos uso de factor protector interno y empatía, el alumno agrede física y psicológicamente a sus de sus compañeros.

En la fase cualitativa, se logró identificar a los tres actores de Bullying y se corroboraron las características de cada uno, además se observó que cada uno refiere una historia familiar problemática, lo que se ve reflejado en los estilos de enfrentamiento utilizados y el nivel de resiliencia que presentan.

SUGERENCIAS

Se sugiere llevar a cabo estudios relacionados a identificar los estilos de enfrentamiento utilizados en nivel de educación básica en alumnos en situación de Bullying, debido a que se carece de datos que puedan aportar más a la literatura.

El Bullying es un fenómeno que está causando polémica en la sociedad actual, en los diferentes nivel de educación, pero cabe señalar que la mayoría de las instituciones y programas que se están llevando a cabo, solo se enfocan en las cuestiones negativas que se desencadenan, sin embargo, también hay que prestar atención a las cosas positivas que pueden ser rescatables de todos los alumnos que son víctimas, observadores y victimarios. Llevar la psicología positiva a los programas que se están implementando para no solo centrarse en variables negativas, sino brindarle al alumno recursos y herramientas positivas que le permitan un sano desarrollo.

Seguir contribuyendo con aportaciones científicas acerca de la resiliencia y estilos de enfrentamiento en situaciones de Bullying, pero también darles un panorama teórico y práctico a los alumnos sobre cómo desarrollar una personalidad resiliente y emplear un estilo de enfrentamiento directo a los problemas. Esto se puede lograr siempre y cuando las personas que rodean al alumno: profesores, compañeros y familia se involucren en el proceso para reforzar las habilidades adquiridas.

Se sugiere continuar y profundizar las investigaciones cualitativas acerca de la temática, ya que permiten un mayor acercamiento con los actores y dan lugar a obtener mayor información que no se puede apreciar en los datos estadísticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abdalá, A., Martínez, A., Navarrete G. (2008). Bullying: Acoso escolar: La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. Acta Pediátrica de México Vol 29 (4): 210-4.
- Acosta, G., y Garcés, A. (2002). Un análisis pragmático del rumor a propósito de la columna. "No nos consta de Tola y Maruja". Anagramas. Rumbos y sentidos de la comunicación, 1,70.
- Aguilera, M., Muñoz G. & Orozco, A. (2007). Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México. México D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
- Aguirre A. (2002). Capacidad y factores asociados a la resiliencia, en adolescentes del C.E. Mariscal Andrés Cáceres del Sector IV de Pamplona Alta San Juan de Miraflores.
- Aguirre-Baztan, Angel (1997). Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural, España: Alfaomega Marcombo.
- Aldwin, C. M. y Revenson, T. A. (1987). Does coping help?. A reexamination of the relation between coping and mental health. Journal of Personality and Social Psychology, 53, 337-348.
- Araos, C y Correa, V. (2004 Manuscrito no publicado). La escuela hace diferencia: Aproximación sociológica a la violencia escolar. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile y Fundación Paz Ciudadana.
- Araos, C. & Correa, V. (2004). La escuela hace la diferencia. Aproximación sociológica a la violencia escolar. Recuperado de http://www.pazciudadana.cl/vio_escolar/Laescuela hace la diferencia.pdf.
- Arellano, N., Chirinos, Y., López, Z., y Sánchez, L. (2007, Octubre). Los tipos de violencia entre iguales. Quaderns Digitals, 1-18. Disponible en: www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=10404
- Avilés J. M. (2002). La intimidación y maltrato entre iguales en la ESO. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valladolid.
- Avilés, J, M. (2006). Bullying: El maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela. Salamanca:Amarú.
- Baldwin, Alfred L.; Baldwin, Clara y Cole, Robert E. (1992). Stress-resistant families and stress-resistant children En: Risk and protective factors in the development of

- psychopathology (1992). Rolf, Jon; Masten, Ann S.; Cicchetti, Dante; Nuechterlein, Keith H. y Weintraub, Sheldon (eds.) Cambridge University Press. Cambridge, Gran Bretaña.
- Baltes, P.B. y Baltes, M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. En P. B. Baltes y M. M. Baltes (Eds.), Successful aging. Perspectives from the behavioral sciences (pp.1-34). Cambridge: Cambridge University Press.
 - Basile, S. (2004). Manifestaciones del comportamiento violento y antisocial en las escuelas (clase en el marco del curso de postgrado en psiquiatría infanto juvenil). Disponible en: <http://psicoadolescencia.com.ar/docs/violenciaes.pdf>
 - Bernard, B. (1991): Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community, San Francisco, West Ed Regional Educational Laboratory.
 - Berthold, K., & Hoover, J. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the Midwestern USA. School Psychology International, 2, 65–78.
 - Billings, A. G, y Moos R. H. (1981). The role of coping responses and social resources in attenuating. The stress of life events. Journal of Behavioral Medicine, 4 (2), pp. 139-156.
 - Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University Press.
 - Charach A, Pepler DJ, Zieler S: Bullying at school: A Canadian perspective. Education Canada 1995; 35: 12-8.
 - Cyrulnick B. (2005). El amor que nos cura. Barcelona: Gedisa.
 - Cyrulnick, B. (2002). El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después del trauma. Barcelona: Gedisa.
 - Cyrulnick, B. (2004). La construcción de la resiliencia en el transcurso de las relaciones precoces. En B. Cyrulnick et al. (2004), El realismo de la esperanza (pp.17-31). Barcelona: Gedisa
 - Defensor del Pueblo (2007). Violencia Escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
 - Díaz- Aguado, M.J. (2006). Del acoso escolar a la cooperación en las aulas. España
 - Díaz-Guerrero, R. (2003). Bajo las garras de la cultura: psicología del mexicano 2. México: Trillas.
 - Diccionario de la real academia de la lengua española 2011.
 - Diccionario enciclopédico ilustrado (4ª ed.) (1991). México: Ediciones Larousse.
 - Diccionario Larousse de sinónimos y antónimos (1991). México: Ediciones Larousse.

- Domínguez F. y Manzo M.C. (2011). Las manifestaciones del bullying en adolescentes. *Uaricha Revista de Psicología (nueva época)* , 8(17), 19-33.
- El Pequeño Larousse Ilustrado (2001). Bogota: Larousse.
- Enciclopedia Universal Española (2000). Madrid: Espasa Calpe.
- Overall, Altrows y Paulson (2006). Creando el futuro: estudio sobre resiliencia en adolescentes suicidas: *Journal of counseling & development*, 84, 461-470.
- Feldman, R. S. (1994/1995). *Psicología*. México: McGraw-Hill.
- Felton, B. y Revenson, T. (1984). Coping with chronic illness: A Study of illness controllability and influence of coping strategies on psychological assessment. *Journal of consulting and clinical psychology*, 52, 343-353.
- Fiske, E. B. (1991). *Smart Schools, Smart Kids*, Nueva York, Simon & Schuster.
- Fleishman, J. A. (1984). Personality characteristics and coping patterns. *Journal of Health and Social Behavior*, 25, 229-244).
- Galindo, L.J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson Educación.
- Garay, L., y Gezmet, S. (2000). *Violencia en las escuelas, fracaso escolar*. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Gelham, D. (1991, verano). The miracle or resiliency, *Newsweek*, número especial, págs. 44-47.
- Góngora Coronado, E. A. (2000). *El enfrentamiento a los problemas y el papel del control. Una visión etnopsicológica en un ecosistema con tradición* (tesis de doctorado no publicada). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Góngora, C. y Reyes I. (1998). El enfrentamiento a los problemas en jóvenes adultos yucatecos. *La Revista de Psicología Social en México*, 7, 18-23
- González Arratia N. I., Moral de la Rubia J. (2011). *Psicología y Salud*. Consorcio de Universidades Mexicanas: México.
- González-Arratia, N.I. (2007). *Factores determinantes de la resiliencia en niños de ciudad de Toluca* (Tesis de doctorado no publicada). México, DF: Universidad Iberoamericana.
- González Arratia, N.I. (2011). *Resiliencia y Personalidad en niños y adolescentes. Cómodesarrollarse en tiempos de crisis*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Gonzalez-Arratia, N.I. y Valdez J.L. (2012). Resiliencia y Convivencia Escolar en adolescentes mexicanos. *Revista de Psicología Trujillo (Peru)* 14(2): 194-207.

- González-Arratia, N.I. y Valdez, J. L. (2007). Resiliencia en Niños. *Psicología Iberoamericana*, 15(2), 38-50.
- González-Arratia, N.I., Valdez, J. L. y De Jesús, S.M. (2006). Medición de la resiliencia, construcción y validación de una escala para niños. En S. Rivera-Aragón, R. Díaz-Loving, R. Sánchez-Aragón e I. Reyes-Lagunes (Eds.), *La Psicología Social en México*. México: AMEPSO.
- Greve, W. y Staudinger, U.M, (2006). Resilience in later adulthood and old age: Resources and Potentials for successful aging. En D. Cicchetti y A. Cohen (Eds.). *Developmental psychopathology* (2nd. Ed., pp. 796-840). New York: Wiley
- Grotberg, E (1995). "A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit" *Early Childhood Development: Practice and Reflections*. Number 8. Bernard Van Leer Foundation, La Haya, Países Bajos.
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Como superar las adversidades*. Barcelona, España: Gedisa.
- Henderson, N. y Milstein, M.M. (2003). *Resiliencia en la Escuela*. Mexico: Paidós.
- Hernández, S. R. (2008). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill
- Higgins, G. O. (1994). *Resilient Adults: Overcoming a Cruel Past*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Holtzman, W.H., Díaz-Guerrero, R., Swartz, J.D., Lara Tapia, L., Laosa, L., Morales, M.L., Reyes Lagunes, I. y Witzke, D. (1975). *El desarrollo de la personalidad en dos culturas: México y Estados Unidos*. México: Trillas.
- Ingus, C. (2005, Mayo) Los límites del maltrato verbal. *Geomundos*. Disponible en: http://www.geomundos.com/mujeres/gema/los-limites-del-maltrato-verbal_doc_7346.html
- Kenneth, M. & Lip, G. (2002). Psychological factors in heart failure: A review of the literature. *Archives of Internal Medicine*, 162 (5). 509-516.
- Kleinke, Ch. L. (1998). *Coping with life challenges*. (2a ed.). Monterrey, CA: Brooks/Cole.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1996). *Estado del arte en resiliencia*. Consulta el 25 de noviembre de 2012, de <http://ebookbrowse.com/gdoc.php?id=140554765&url=daa821b3f20750e99d4bc389d61841cd>
- Kotliarenco, M.A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1996). *Resiliencia. Construyendo en la adversidad*. Santiago de Chile: Ceanim.

- Kumpulainen, K., Rasanen, E. y Henttonen, I. (1999). Children involved in bullying: psychological disturbance and persistence of the involvement. *Child Abuse & Neglect*, 23, 1253-1262.
- Latack, J. C. y Havlovic, S. J. (1992). Coping with job stress: a conceptual evaluation framework for coping measures. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 479-508.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Nueva York: Springer.
- Lazarus, R. S. (1993). *Coping Theory and Research: Past, Present and Future*. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234-247.
- Lazarus, R. S. (2006). *Emotions and interpersonal relationships: Toward a person*
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984/1991). *Estrés y Procesos Cognitivos*. México: Ediciones Roca.
- Lazarus., R. & Folkman, S. (1988). *Manual for the Ways of Coping Questionnaire*, Consulting Psychologist Press, Palo Alto, Estados Unidos.
- Livneh, H. (1999). Psychosocial adaptation to heart diseases: The role of coping strategies. *Journal of Rehabilitation*, 65 (3), 24-32.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resiliente: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.
- Luthar, Suniya S.(1993).Annotation: methodological and conceptual issues in research on childhood resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 34, n. 4. Pp. 441-453
- Magendzo, K. A. (2009). *Prevención Y Atención Del Bullying En La Sala De Clase*. *Revista Novedades Educativas*. México: Ediciones Novedades Educativas De México (224),14-15.
- Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- McCrae, R. R. (1984). Situational determinants of coping responses: loss, threat, and challenge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 919-928.
- Melillo, A. y Suarez, O.E.N. (2003). *Resiliencia descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires Argentina: Paidós.
- Merino, J. (2008). El acoso escolar – bullying una propuesta de estudio desde el análisis de redes sociales (ars). *Revista de estudios de la Violencia*. Núm. 4, enero / marzo. Recuperado de http://www.icev.cat/bullying_joan_merino.pdf
- Monjas, M. y Avilés, J. (2003). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid: Junta de Castilla y León.

- Montañés, M., Bartolomé, R. Parra, M. & Montañés, J. (2009). El problema del maltrato y el acoso entre iguales en las aulas. Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete,
- Mora, J (2006). Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas de bullying? Universidad de Sevilla: España.
- Moral, J., Valdez, J.L., González-Arratia, N.I. (2011). Psicología y Salud. Consorcio de Universidades Mexicanas: México.
- Morales M. y Díaz D. (2011). Estudio comparativo de la resiliencia en adolescentes: el papel del género, la escolaridad y procedencia. Uaricha Revista de Psicología (nueva época) 8(17), 62-77 (2001). Universidad Michoacana de San Nicolas de Hidalgo.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M.A., Suárez Ojeda, E.N., Infante y Grotbeg, E. (1998). Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes. Washington, D.C: Fundación WK Kellog.
- Nakano, K. (1991). Coping strategies and psychological symptoms in a Japanese sample. Journal of Clinical Psychology, 47(3), 346-350.
- Nansel, T. Craig, W. Overpeck, M. D., Saluja, G., Ruan, J. & Health Behavior in School-Aged Children Bullying Analyses Working Group (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. Arch Pediatr Adolesc Med, 158, 730-736. Nº. 24, 1-13.
- O'Moore, M. (2000) Critical Issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. Aggressive Behaviour, 26, 99 – 111.
- Oblitas, A. y Becoña, I. (2000). Psicología de la salud. México: Plaza y Valdéz.
- Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Oxford: U.K. Blackwell.
- Olweus, D. (1993). Bullying at school. What we know and what we can do (trad. española: Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata).
- Olweus, D. (1999): Sweden. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweaus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), The natures of school bullying: A cross-national perspective (pp 7-27). Londres: Routledge.
- Omar, G. (Ed.), (1995). Las estrategias de coping y sus interrelaciones con los niveles biológico y psicológico. Buenos Aires: Lumen.
- Ortega, R. (1998). La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.

- Ortega, R., y Mora-Merchán, J.A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Pearlin, L. I. y Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2-21. Pearson, Prentice Hall.
- Prado R. y Águila M. (2003). Diferencias en la resiliencia según género y nivel socioeconómico en adolescentes. *Persona*, núm. 6, 2003, pp. 179-196, Universidad de Lima: Perú.
- Quintana y Montgomery (2009). *Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares*. Universidad Nacional de San Marcos, Lima, Perú
- Real Academia Española. (1992). *Diccionario de la lengua española*. (21ª ed.). Madrid: Espasa Calpe.
- Richardson, G.E.; Neiger, B. L.; Jenson, S. y Kumpfer, K. L. (1990): The resiliency model, *Health Education*, 21 (6), pags. 33-39.
- Richters, John y Weintaub, Sheldon (1992). Beyond disthesis: toward an understanding of high-risk environments En: *Risk and protective factors in the development of 45psychopathology* (1992). Rolf, Jon; Masten, Ann S.; Cicchetti, Dante; Nuechterlein, Keith H. Y Weintraub, Sheldon (eds). Cambridge University Press. Cambridge, Gran Bretaña.
- Rim, Y. (1990). Optimism and coping styles. *Journal of Personality and Individual Differences*, 11 (1), 89-90.
- Rodríguez, P. R., Seoane, L.A., y Pedreira, J.L. (2006). Niños contra niños: El Bullying como trastorno emergente. *Revista Anales de Pediatría*, 64(2), 162–166.
- Rutter, M. (1999). Resilience concept and findings: Implicationsfor family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21,119-144.
- Secretaría de Educación del Distrito Federal y Universidad Intercontinental, presentación en PowerPoint del Estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación entre compañeros y compañeras, México, 2008.
- Smith, P. K. (Ed.) (2003). *Violence in Schools: The Response in Europe*. London: RoutledgeFalmer.
- Stone, A.A, y Neale, J.M. (1984). New measure of daily coping: development and preliminary results. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 892-906.

- Sutton, J., Smith, P.K. y Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17 (3), 435-450.
- Trautman, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying". Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría* 79(1): 13-20.
- Triandis, H.C. (1977). *Interpersonal behavior*. Estados Unidos: Brookscole Publishing.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Uriarte, J. D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, vol. 11, núm. 1, 2006, pp. 7-23. Universidad del País Vasco: España.
- Valadez I. (2008). *Violencia Escolar: Maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara*. Mar-Eva: México.
- Valadez, I., y Martín del Campo, S. (2008). El trabajo participativo con docentes: una búsqueda de propuestas para enfrentar el maltrato entre iguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 99-111.
- Van Leer Berndt foundation (2003). *Resiliencia en programas de desarrollo infantil temprano. Estudio de revisión en cuatro programas de America Latina*.
- Walker, A., Jr. (Ed). (1991). *Thesaurus of psychological index terms (6th edition)*. Washington DC: American Psychological Association.
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Webster's II, *New Riverside University Dictionary*. (1994). Boston, MA: Riverside.
- Webster's Ninth *New Collegiate Dictionary*. (1986). Springfield, MA: Merriam-Webster.
- Werner, E. y Smith, R.S. (1992). *Overcoming the odds: high-risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press.
- Wolin, S. J. y Wolin, S. (1993): *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise above Adversity*, New York, Villard.

ANEXOS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA

PROYECTO RESILIENCIA EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

A continuación, te presentamos una serie de cuestionarios, cada uno de ellos pretende conocer tu opinión acerca de diversas situaciones de tu vida cotidiana. Te solicitamos responder las preguntas con cuidado y sinceridad. Toda la información es CONFIDENCIAL. No existen respuestas buenas o malas. Por favor contesta todas las preguntas. Los resultados serán de gran utilidad para beneficio de niños y adolescentes como tú. Por tu colaboración muchas gracias.

Institución _____

Hombre _____ Mujer _____

Edad _____

Escolaridad _____

Responsable del Proyecto y Autora del Instrumento. Dra. Norma Ivonne González Arratia
López Fuentes.
Calve: 3310/2012

CUESTIONARIO DE RESILIENCIA
(González Arratia 2011)

INSTRUCCIONES. A continuación se presentan una serie de preguntas que tienen que ver con tu forma de pensar y actuar ante la vida en situaciones que te han resultado difíciles. **Piensa en qué media crees que eres así cuando te encuentras en una situación difícil o un problema para ti.** Por favor coloca una (X) en el cuadrado que más se acerque a lo que tú eres. No dejes ninguna pregunta sin contestar. Por tu colaboración, muchas gracias.

PREGUNTA	Siempre	La mayoría de las veces	Indeciso	Algunas veces	Nunca
1. Yo soy feliz cuando hago algo bueno para los demás.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Yo soy respetuoso de mí mismo y de los demás.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Soy agradable con mis familiares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. soy capaz de hacer lo que quiero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Confío en mí mismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Soy inteligente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Yo soy acomedido y cooperador .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Soy amable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Soy compartido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Yo tengo personas que me quieren incondicionalmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Conmigo hay personas que quieren que aprenda a desenvolverme sólo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PREGUNTA	siempre	La mayoría de las veces	Indeciso	Algunas veces	Nunca
12. Hay personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Cerca de mí hay amigos en quien confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Tengo personas que me quieren a pesar de lo que sea o haga.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Tengo deseos de triunfar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Tengo metas a futuro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Estoy dispuesto a responsabilizarme de mis actos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Estoy siempre pensando la forma de solucionar mis problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Estoy siempre tratando de ayudar a los demás.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Soy firme en mis decisiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. me siento preparado para resolver mis problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Comúnmente pienso en ayudar a los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PREGUNTA	siempre	La mayoría de las veces	Indeciso	Algunas veces	Nunca
23. Enfrento mis problemas con serenidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Yo puedo controlar mi vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Puedo buscar la manera de resolver mis problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Puedo imaginar las consecuencias de mis actos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Puedo reconocer lo bueno y lo malo para mi vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Puedo reconocer mis cualidades y defectos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Puedo cambiar cuando me equivoco.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Puedo aprender de mis errores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Tengo esperanza en el futuro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Tengo Fe en que las cosas van a mejorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CUANDO TENGO PROBLEMAS EN MI VIDA YO...

		Siempre						
1	Trato de encontrarles lo positivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Me siento triste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Consigo ayuda profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Los acepto por que me ayudan a madurar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Pienso en otra cosa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Me preocupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Me mantengo ocupado para no pensar en ellos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Me molesto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	No les doy importancia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Les busco una solución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Ni siquiera hablo de ellos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Hago lo posible por resolverlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Le platico a alguien lo que pienso hacer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Considero un reto solucionarlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Me desespero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Procuro aprender de ellos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Analizo diversas opciones para superarlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Los enfrento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Escala de Enfrentamiento D.R. Reyes Lagunes, I. y Góngora Coronado, E.
 © 1996 Unidad de Investigaciones Psicosociales. UNAM
 Proyecto CONACyT 1084 P-H

Convivencia Escolar

Instrucciones. A continuación, se te presentan una serie de frases, las cuales se te solicita contestar colocando una **X**, de acuerdo a la opción que consideres pertinente a tu situación actual en la escuela, teniendo para ello 5 opciones de respuesta. Contesta de manera sincera y lo más veraz posible. No dejes ningún reactivo sin contestar. La información que proporcionas será anónima y confidencial.

5. Siempre 4. Casi siempre 3. Algunas veces 2. Casi nunca 1. Nunca

	5. Siempre	4. Casi siempre	3. Algunas veces	2. Casi nunca	1. Nunca
1. Has visto a compañeros insultándose con groserías y ofensas					
2. Has visto a un compañero más fuerte agrediendo a otro más débil (pegándole, empujándolo, etc.)					
3. Has visto a un alumno burlándose de otro por alguna característica física o por su forma de ser, por ejemplo poniéndole sobrenombres ofensivos o humillándolo (puede ser por su peso, su color de piel, la música que escucha, su forma de hablar, o cualquier otra razón)					
4. Has visto a un alumno amenazando a otro con hacerle daño					
5. Has visto a un alumno que hace cosas que no quiere debido a que otros compañeros más fuertes lo presionan o amenazan					
6. Has visto peleas entre compañeros					
7. Has visto a un alumno que quiere participar de una actividad o juego pero no puede porque los otros compañeros no lo dejan. (por ejemplo jugar a la pelota o cualquier juego)					
8. Has sabido de algún compañero tuyo al que le hayan robado algo en la escuela					
9. Has sabido de algún compañero tuyo al que le hayan roto o dañado algo suyo a propósito, (por ejemplo que le hayan rayado el cuaderno o le rompan la mochila, etc.)					
10. Has visto a compañeros tuyos insultando a profesores (diciéndoles groserías, etc.)					
11. Has visto a profesores amenazando a compañeros tuyos con hacerles daño					
12. Has visto a profesores insultando a compañeros tuyos (diciéndoles groserías, etc.)					
13. Has visto a algún profesor tuyo agrediendo a un alumno (pegándole, empujándolo, etc.)					
14. Has visto a adultos que trabajen en tu escuela agrediendo (golpeándose, empujándose, etc.)					
15. Has visto a adultos que trabajen en tu escuela insultándose entre ellos (diciéndose groserías, etc.)					
16. En general, como dirías que es la relación entre los alumnos y los demás adultos que trabajan en la escuela, aparte de los profesores (director, inspector, personal de aseo, etc.)					
17. En general, como dirías que es la relación entre los adultos de tu escuela (profesores, director, inspector, personal de aseo, etc.)					
18. En general, como dirías que es la relación entre los adultos que trabajan en tu escuela y los maestros					
19. En general, como dirías que es la relación entre los alumnos y los profesores en tu escuela					
20. En general, cómo dirías que es la relación entre los alumnos en tu escuela					
21. Has sabido de alumnos que consuman drogas dentro de la escuela					

	5.Siempre	4. Casi siempre	3.Algunas veces	2. Casi nunca	1.Nunca
22. Has visto alumnos con armas dentro de la escuela (cuchillo, pistola, etc.)					
23. Has visto a compañeros tuyos amenazando a profesores con hacerles daño					
24. Has visto peleas con armas dentro de la escuela					
25. Has visto a algún compañero tuyo agrediendo a un profesor (golpeándolo, empujándolo, etc.)					
26. Te han insultado compañeros tuyos (ofendiéndote o diciéndote groserías, etc.)					
27. Te ha pasado que uno o varios de tus compañeros te agredieran físicamente (golpeándote o empujándote, etc.)					
28. Te ha pasado que compañeros tuyos se burlaran de ti por alguna característica física tuya o por tu forma de ser (por ejemplo, por tu peso, tu color de piel, la música que escuchas, etc.)					
29. Te ha pasado que uno o varios compañeros tuyos te amenazaran con hacerte daño					
30. Te ha pasado que quisiste participar de algún juego o actividad pero no pudiste porque tus compañeros no te dejaron					
31. Has hecho algo que no querías hacer debido a la presión o amenaza de uno o varios de tus compañeros					
32. Te han robado dentro de la escuela					
33. Algún profesor tuyo te ha insultado o dicho groserías					
34. Algún profesor tuyo te ha amenazado con hacerte daño					
35. Algún profesor tuyo te ha agredido físicamente (golpeándote o empujándote, etc.)					
36. Has sido agredido por uno o varios compañeros tuyos con armas (cuchillo, pistola, etc.)					
37. Te ha pasado que uno o varios compañeros tuyos te ofrecieran drogas dentro de la escuela					
38. Has insultado a algún compañero tuyo (ofendiéndolo o diciéndole groserías)					
39. Has amenazado a un compañero tuyo con hacerle daño					
40. Has agredido a un compañero más débil que tú (golpeándolo, pegándole un golpe en la cabeza o empujándolo, etc.)					
41. Te has burlado de algún compañero tuyo por alguna característica física suya o por su forma de ser (por ejemplo, por su peso, altura, color de piel, forma de hablar, etc.)					
42. Has peleado con algún compañero tuyo					
43. Has obligado a algún compañero más débil que tú a hacer cosas que no quiere hacer (para probarlo o simplemente para burlarte de él)					
44. Has impedido que algún compañero tuyo participe de juegos o actividades porque te cae mal o solo para molestarlo					
45. Has roto o dañado algo dentro de la escuela a propósito (pueden ser cosas de tus compañeros o cosas del colegio)					
46. Has consumido drogas en la escuela					
47. Has usado un arma para pelear con uno o varios compañeros en la escuela					
48. Has llevado armas a la escuela (cuchillo, pistola, etc.)					
49. Has robado algo dentro de la escuela					
50. Has amenazado a algún profesor tuyo con hacerle daño					
51. Has agredido a algún profesor tuyo (empujándolo o golpeándolo)					
52. Has insultado a algún profesor tuyo (ofendiéndolo o diciéndole groserías, etc.)					
53. Has agredido con armas a algún profesor tuyo					